

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
CAMPUS GARANHUNS
PROGRAMA NACIONAL DE MESTRADO PROFLETRAS

INTERSEMIOSE LITERÁRIA: ESTUDO DO CONTO NUMA
PERSPECTIVA SOCIAL

EDILAINE PEREIRA DE SOUSA

GARANHUNS/PE

2015

EDILAINE PEREIRA DE SOUSA

INTERSEMIOSE LITERÁRIA: ESTUDO DO CONTO NUMA
PERSPECTIVA SOCIAL

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco, *Campus* Garanhuns, como pré-requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Amara Cristina de Barros e Silva Botelho

GARANHUNS/PE

2015

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Prof. Newton Sucupira
Faculdade de Formação de Professores de Pernambuco – FFPG/UPE

S725i Sousa, Edilaine Pereira de

Intersemiose literária: estudo do conto numa perspectiva social/ Edilaine Pereira de Sousa,
Garanhuns, 2015.

113 f.: il.

Orientador: Prof.^a Dr^a Amara Cristina de Barros e Silva Botelho
Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de
Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS,
Garanhuns, 2015.

1 LITERATURA CONTEMPORÂNEA 2 ENSINO MÉDIO 3 ENSINO
FUNDAMENTAL II 4 GÊNERO LITERÁRIO 5 CONTOS CONTEMPORÂNEOS I
Botelho, Amara Cristina de Barros e Silva (orient.) II Título

CDD 23th ed. – 372.64

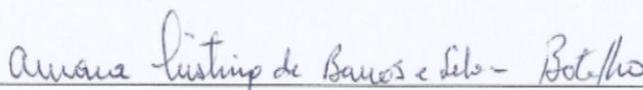
Elane Cristina de Oliveira Ishiguro – CRB4/1875

EDILAINÉ PEREIRA DE SOUZA

**INTERSEMIOSE LITERÁRIA: ESTUDO DO CONTO NUMA
PERSPECTIVA SOCIAL**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus* Garanhuns, como um dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Letras, em 07/08/2015.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA



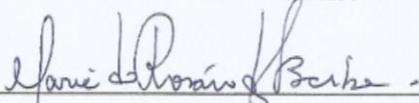
Prof. Dra. Amara Cristina de Barros e Silva Botelho

Orientadora - LETRAS/UPE



Prof. Dr. Frederico José Machado da Silva

LETRAS/FACHO



Prof. Dra. Maria do Rosário Albuquerque Barbosa (UPE)

LETRAS/UPE

Garanhuns-PE
2015

DEDICATÓRIA

“A Jesus, autor e consumidor da minha fé; pais e esposo”.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me fez acreditar ser possível percorrer muitos quilômetros para assistir às aulas semanais mesmo sem ter licença da instituição. Todo este esforço, visando buscar alternativas para melhoria no ensino básico. Em nome de Jesus, agradeço pela inspiração nas noites sombrias, dias maus, em que não me fez desfalecer diante das dificuldades, protegendo-me dos perigos. Tudo isso não só a fim de obter um título acadêmico, mas também pelo elevo sociocultural obtido pela interação com os colegas e docentes.

À minha mãe, Irene, apesar de já não está neste plano terrestre, mas fez o impossível para que eu progredisse por meio da educação. Ela me ensinou antes de tudo a não subir nos degraus acadêmicos, passando por cima das pessoas. Sei que acreditava em meu potencial. Por isso, ficarás em minha memória cada sorriso quando me via evoluindo.

Ao meu pai, Miguel, por ter me apoiado nos momentos mais difíceis da minha vida, tanto emocional quanto financeiro, sobretudo após a perda de minha mãe. Seus ensinamentos, paixão pela vida e elementos da cultura popular foram cruciais para formar minha identidade docente. À minha querida irmã Eliane, juntamente com minhas sobrinhas Ellen e Egilly, por saber que posso contar em todos os momentos, principalmente se eu estiver doente. Eu as amo muito e espero poder contribuir para o progresso intelectual e pessoal de cada uma.

Ao meu querido esposo Marcelo Campos que esteve comigo nos momentos alegres e tristes nestes últimos 12 anos. Seu amor, ajuda acadêmica, cuidado, proteção são inestimáveis. Ao seu lado, sinto-me segura e certa de trilhar caminhos lícitos em prol do sucesso em todos as áreas. Meu amor lindo, sua paciência é essencial para que me sinta em paz; o seu cuidado diante de minhas fragilidades mostrou ainda mais o quanto me ama e se importa com a concretização dos meus sonhos.

À Amara Cristina Botelho, minha orientadora pela competência, dinamismo, paciência e muita dedicação em me ajudar, ser pontual nas orientações mesmo distante. És uma referência para mim, professora, pois seu senso de justiça, busca pela excelência no que desempenha foram vitais para que eu ampliasse os conhecimentos tanto em teoria literária

como na parte prática. Generosidade é um termo que ajuda a defini-la e fui agraciada por ter me guiado bem.

Às minhas queridas amigas, psicólogas, parceiras do mestrado. À Josefa por me ajudar acadêmica e pessoalmente; à Alcione pelas estadias e caronas, companheirismo, à companheira de trabalho Magna Kelly pelo cuidado e carinho, sua amizade sincera, alegria, querida, me motivou muitas vezes a me deslocar toda semana às aulas; à Silvia, Aparecida Ferreira, Daniella pelo senso de humor, pelas orações, ajuda em vários âmbitos; à Riziane e Rivaldizia pelas viagens. Enfim, aos colegas de turma pelos saberes compartilhados neste período ímpar de minha vida. As contribuições de vocês foram vitais para reforçar a minha identidade profissional. Cada sorriso, palavra amiga, conselho foram importantes para eu não desistir nos momentos de desmotivação.

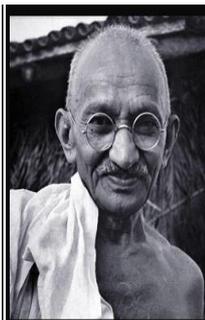
Aos professores da pós-graduação, especialmente, ao professor Benedito Bezerra, coordenador do PROFLETRAS, campus Garanhuns pela sinceridade e contribuição acadêmica, bem como o dinamismo da professora Jaciara e demais professores que se esforçaram para a construção de um espaço interativo de compartilhamento do saber.

À professora Maria do Rosário por ter feito parte desta banca desde o projeto, momento em que havia muitas lacunas a serem preenchidas. Agradeço pelas contribuições, por ter sido nossa professora, tendo que se deslocar para Garanhuns mesmo diante de dificuldades. Ao Dr. Frederico José M. da Silva pelas contribuições, sobretudo relacionada às práticas intersemióticas envolvendo o conto e ao letramento literário.

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior) pela bolsa concedida, necessária para quitação das despesas semanais básicas, além da compra de material bibliográfico.

Aos alunos que de forma voluntária me ajudaram na execução desta pesquisa, sem vocês, não teria conseguido os resultados obtidos. Aos colegas de profissão que também contribuíram para que as recriações literárias acontecessem. Enfim, a todos que direta e indiretamente me ajudarem com cada gesto, palavra amiga e por acreditarem em meu potencial como professora e pesquisadora.

EPÍGRAFE



Você tem que ser o espelho da mudança que está propondo. Se eu quero mudar o mundo, tenho que começar por mim.

(Mahatma Gandhi)

RESUMO

A literatura contemporânea é multifacetada, aglutinada a outras artes e devido aos recursos tecnológicos, os estudos interartes ganharam notoriedade, sendo objeto de investigação de muitos teóricos. Por isso, a presente dissertação visou incentivar a leitura do texto literário por meio de oficinas intersemióticas. Adotando uma perspectiva artística, com ênfase na percepção crítica, foi possível englobar literatura, artes visuais e cênicas, respaldados em teóricos que tratam da intersemiose sob a ótica discursiva. Para isso, fez-se oficinas envolvendo quadros, teatro e curta metragem. O conto escolhido trata do problema da violência urbana com menores e o ficcionista é o pernambucano Rocha Neto. Analisou-se oito quadros e a encenação teatral que ao ser editada foi postada no *you tube* e outros canais na internet. A base teórica pautou-se em estudiosos que tratam do conto sócio documental, como Hohlfeldt, Cortázar, Poe, Bosi, além de Barthes, Santaella, Plaza, Maingueneau que refletem sobre os estudos intersemióticos e sociodiscursivos de narrativas ficcionais. Esta experiência mostrou que o conto aglutinado a outros elementos e recursos torna-se interativo para ser trabalhado não só no ensino fundamental, séries finais, e no médio, mas em outros níveis de ensino. Observou-se que no processo de recriação, os discentes apresentaram um nível mediano de letramento se for adotada uma ótica sociodiscursiva, mas considerando os multiletramentos que englobam aspectos verbais, visuais, auditivos, presentes na releitura do conto, verifica-se um nível adequado, tanto em relação aos quadros como à encenação e ao curta. Ao recriar, os alunos leitores fizeram acréscimos, reduções, utilizando simbolismos sem alterar a essência da narrativa. Houve uma predileção pelas atividades teatrais mesmo sendo instituído o mesmo gênero para ambas as atividades, constatou-se que a forma de abordagem contribui para o maior apreço ao texto e para a formação do leitor. Concernente à interdiscursividade, verificou-se que a influência ideológica proveniente das instâncias sociais ainda contribuiu no processo de releitura. Assim, com relação ao letramento literário, a partir de estudos de Jameson, Cosson e Rojo, ainda há muito caminho a trilhar até se chegar ao patamar de países desenvolvidos. É preciso criar situações para que aos poucos os discentes percebam o que se encontra nas entrelinhas dos discursos. Nesse sentido, não se pode propor uma análise textual que silencia o sujeito e o induz a reproduzir os discursos das obras literárias. Percebendo as sutilezas, não serão ludibriados facilmente diante de discursos alienantes das instâncias sociais. A mudança em prol de práticas plurissemióticas podem contribuir para a autonomia dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: literatura, semiose, arte sequencial, multiletramentos.

RESUMEN

Literatura contemporánea tiene muchas caras, unido a otras artes, y debido a los recursos tecnológicos, los estudios entre las artes ganó notoriedad, el objeto de investigación de muchos teóricos. Por lo tanto, el presente trabajo dirigido a fomentar la lectura de textos literarios a través de talleres semióticos. La adopción de una perspectiva artística, con énfasis en la percepción crítica, fue posible para abarcar la literatura, las artes visuales y escénicas, apoyados en la teoría trata de intersemiosis bajo el punto de vista discursivo. Para ello, se compone de talleres relacionados con pinturas, teatro y cortometrajes. Las ofertas de cuentos escogidos con el problema de la violencia urbana, con más pequeño, escritor de ficciones es el Pernambuco Rocha Neto. Analizado ocho marcos y la puesta en escena teatral que ser editado fue publicado en you tube y otros canales en Internet. La base teórica estuvo marcado por los estudiosos que se ocupan de la historia socio documental, como Hohlfeldt, Cortázar, Poe, Bosi, y Barthes, Santaella, Plaza, Maingueneau reflexionar sobre intersemióticos y sociodiscursivos estudios de relatos de ficción. Esta experiencia demostró que la historia unida a otros elementos y recursos se convierte en interactiva que trabajar no sólo en la escuela primaria y secundaria II, pero en otros niveles de la educación. Se observó que el proceso de reconstrucción, los estudiantes mostraron un nivel medio de la alfabetización para adoptar una visión sociodiscursiva, pero teniendo en cuenta las multialfabetización que incluyen aspectos verbales, visuales, auditivas, eran creativos al hacer el recuento de la historia, con un nivel adecuado, tanto para los marcos como la puesta en escena y la corta. Para recrear, hecho adiciones, reducciones, usando el simbolismo sin cambiar la esencia de la narración. Hubo una predilección por las actividades teatrales, incluso están estableciendo el mismo género para ambas actividades, habiendo notado que la manera de enfoque conduce a una mayor apreciación al texto y la formación del lector. Respecto interdiscursividad, se encontró que la influencia ideológica de los órganos sociales también contribuyó al proceso de re-lectura. Así, en relación con la alfabetización literaria, a partir de estudios de Jameson, Cosson y Rojo, mucho para llegar al nivel de los países desarrollados. Tienes que crear situaciones para que poco a poco los estudiantes se dan cuenta de lo que se encuentra entre las líneas de los discursos. En este sentido, no se puede proponer un análisis textual que silencia el tema y le induce a jugar los discursos de las obras literarias. Al darse cuenta de las sutilezas, no va a ser fácilmente engañado antes de alienar el discurso de las instituciones sociales. El cambio hacia prácticas plurisemióticas puede contribuir a la autonomía de los sujetos.

PALABRAS CLAVE: la literatura, la semiosis, arte secuencial, multialfabetización.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - ESTUDOS DO CONTO NUMA PERSPECTIVA SOCIAL.....	16
1.1. Evolução e aspectos estruturais do conto sócio documental.....	16
1.2. Análise do conto <i>Inácio de Diná</i> de Rocha Neto e semelhança com outras obras.....	26
CAPÍTULO 2: INTERSEMIOSE LITERÁRIA E LINGUAGENS HÍBRIDAS.....	36
2.1. Conceito de Intersemiose na literatura: aspectos históricos e contemporâneos.....	36
2.2. Intersemiose literária e a representação por desenho e cenográfica.....	40
2.3. A arte sequencial e a recriação de conto em quadrinhos ou desenhos.....	43
2.4. Adaptação de obras literárias para o teatro e cinema.	45
2.5. Encenação teatral e intercruzamento com o conto sócio documental.	48
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DAS PRÁTICAS INTERSEMIÓTICAS.....	52
3.1. Teoria da Semântica Global de Maingueneau e as práticas intersemióticas.....	52
3.2. Recriação de conto em três mídias: quadros, teatro e curta metragem.....	56
3.3. Recriação do conto <i>Inácio da Diná</i> em quadros e Cenas teatrais.....	59
3.4. Recriação de conto para o teatro e edição em curta metragem.....	74
CAPÍTULO 4: LETRAMENTO LITERÁRIO E MULTILETRAMENTOS.....	94
4.1. Relevância das práticas intersemióticas para análise literária.....	94
4.2. Estratégias de leitura do texto literário	96
4.3. Os (multi) letramentos no ensino básico.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	104
ANEXOS.....	108

INTRODUÇÃO

É notório que o campo da literatura se tornou propício para que a multiplicidade de códigos suscitasse uma nova consciência de linguagem, contínuas operações intersemióticas, além de uma maior aproximação e interação com as artes visuais e/ou cênicas. Em tempos que o uso de imagens, sons e texto escrito estão interligados, principalmente devido aos recursos tecnológicos, a tradução intermídia ganha notoriedade, sendo objeto de investigação de muitos teóricos que tratam da análise das obras literárias sobre a ótica discursiva e intersemiótica.

Concernente à intersemiose literária, sabe-se que o suporte influencia muito o interesse dos estudantes pela leitura, seja de conto ou outro gênero literário. Estes meios em combinação com diferentes linguagens e artes servem como estratégia para motivar os sujeitos a conhecerem o texto-fonte literário de forma lúdica. Havendo um maior incentivo a práticas menos convencionais como as recriações imagéticas e audiovisuais, verifica-se que o ato de ler pode ocorrer de forma espontânea, contribuindo para a formação do leitor do texto literário.

Desse modo, esta dissertação ancora-se no que pressupõe os documentos oficiais referente à educação em arte, que contribui para ampliar a percepção, imaginação, principalmente se estiver integrada, sendo a literatura não estudada de modo isolado, mas relacionada com outras artes. Nesse sentido, os estudantes vivenciam experiências nos diferentes campos do saber e a relação entre literatura e semiose é vital neste processo. Estas possibilidades de leitura e análise das obras literárias são adequadas e extrapolam os limites da sala de aula. Tais estratégias estabelecem um vínculo com o ensino, mas destitui-se o caráter meramente pedagógico e o artístico se sobrepõe em virtude do processo intersemiótico. Assim, o conto e outros gêneros são vistos como arte, conectado com outras, o que normalmente não se vê em muitos materiais didáticos em que as atividades de literatura quase sempre são mecânicas.

Com a discussão ora suscitada, buscam-se novas formas de expressão a partir das questões mobilizadas pela leitura do texto literário, aproximando-as do contexto atual, além de estabelecer uma relação com os contextos apresentados pelas obras e vivenciados nas ações recreativas. Depreende-se, pois, que a recriação literária não está limitada à época em que

este foi escrita, nem somente aos personagens contidos, mas, sobretudo é possível estabelecer um *link* com a realidade em que os discentes estão inseridos, bem como com suas vivências e saberes ao refletirem sobre a temática.

Diante do exposto, percebe-se a relevância em inserir releituras sob a perspectiva social, pois desde o movimento expressionista alemão, os artistas mais evoluídos já propagavam que o bem-estar do ser humano também se constitui por meio do que se estabelece entre realidade e ficção. O pensamento de artistas desta época, posteriormente se tornou característica marcante na literatura, teatro moderno, cinema, teledramaturgia e outros campos das artes em que se tem obras relevantes com ênfase no social. Adota-se ainda uma perspectiva artística devido ao teor do gênero estudado e dos teóricos que embasaram as análises, além do foco na percepção crítica diante da temática tratada e ludicidade das recriações feitas.

Nesse âmbito, as releituras ou recriações literárias não podem ficar restritas à sala de aula, nem apenas à instituição de ensino em que o discente estuda, mas podem se expandir revelando, inclusive novos artistas e ainda que isso não ocorra, leitores críticos e adeptos da literatura. Com a execução de práticas intersemióticas, os alunos podem enveredar pelo viés artístico, tornarem-se leitores assíduos de obras literárias que são pouco atrativas para muitos adolescentes em face da quantidade de *best sellers* disseminados pela mídia, a maioria de escritores americanos que adaptam as obras para o cinema com interesses mercadológicos, deixando aspectos da cultura local dos indivíduos de lado. Percebe-se que a formação da identidade nacional também se constitui pela valorização da cultura local. Se esta for desvalorizada e a de outros países supervalorizadas, a literatura, teatro, cinema, as artes visuais produzidas no Brasil, seja em instituições de ensino ou em outros espaços, vão continuar sem ter o prestígio que merecem por parte não só de estudantes, mas da população de modo geral.

Portanto, visando a autenticidade, nível de percepção crítica, incentivo à criatividade por meio das recriações literárias, o objetivo deste estudo é refletir sobre o conto sócio documental a partir de uma abordagem discursiva, lúdica e intersemiótico. Além disso, despertar no discente o gosto pela leitura de narrativas ficcionais, atrelando as várias artes e linguagens como uso dos quadros, até a adaptação para o teatro a partir dos estudos intermidiais. Por fim, verificar se no processo de recriação literária, os discentes

evidenciavam marcas interdiscursivas, vocabulário, percepção crítica do tema, além da fruição literária.

Em relação aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa é de cunho qualitativo, apesar disso, foram inseridos dois gráficos no intuito de comparar quais delas os alunos se identificam mais. O público escolhido foi um grupo de alunos entre 12 e 17 anos do ensino básico (Fundamental II e médio) de uma instituição pública no sertão central pernambucano. O corpus composto por apenas um conto, denominado, *Inácio de Diná*, do escritor pernambucano Rafael Rocha Neto. Foram utilizadas sequências imagéticas em forma de quadros e encenações teatrais. Em suma, a metodologia pautou-se em oficinas de intersemiose, tendo como base estudos de Cosson (2014) e Maingueneau quando teceram comentários acerca de narrativas ficcionais, Eisner (2005) que tratou da arte sequencial imagética e Brecht (2005) ao tecer comentários plausíveis acerca do teatro didático, integrado à literatura.

Assim, no primeiro capítulo, há uma reflexão sobre o conto contemporâneo, que é multifacetado, devido aos formatos distintos em que pode ser recriado e também pela celeridade dos avanços tecnológicos ocorridos nas últimas décadas em que as mídias se integram e os textos ganham novas roupagens. Além destes aspectos, houve um breve relato acerca da evolução do conto discutido no capítulo. Com base nisso, as reflexões de Hohlfeldt (1981), Cortázar (2006), Bosi (1996), Poe (2001) que tratam da teoria do conto são marcantes, bem como Marcelino Freire, Rubem Fonseca, ficcionistas que tratam de aspectos interdiscursivos conforme o conto estudado nesta pesquisa.

No segundo capítulo, há conceituação de intersemiose e o processo de hibridização de linguagens ancorados em teóricos como Barthes (1977) Santaella (2005), Plaza (2010), Peirce (1974), Aumont (1993), Eisner (2005) que mostram a relevância da imagem e das sequências narrativas audiovisuais no processo de recriação do texto literário, além de considerar o tema do texto – fonte, importante ao se promover atividades de releitura ou recriação. Ainda neste capítulo, utilizou-se Santos (2003) para o trato do roteiro, Cardoso (2011) com os comentários sobre a transformação decorrente da adaptação teatral ou cinematográfica e Brecht (2005) sobre a dimensão pedagógica do teatro sem desconstituir aspectos artísticos ou os acontecimentos sociais retratados.

No terceiro capítulo, analisam-se os quadros, teatro e curta metragem, evidenciando pontos positivos e negativos decorrentes destas práticas. São oitos quadros, o roteiro e algumas imagens provenientes da encenação. As formas de registro bem interessantes, envolvendo fotografias, gravação em vídeo, tendo repercutido tanto na comunidade escolar como nos canais da internet em que circulou o curta metragem. A base teórica pauta-se primeiramente em Maingueneau (2008), acerca dos estudos intersemióticos e os teóricos já mencionados no segundo capítulo. Além disso, o diálogo que há entre os estudos deste um diálogo com outros que tece reflexões acerca da influência ideológica exercida sobre as massas, sobretudo relacionado aos aspectos não só econômicos, mas culturais e sociais conforme Maingueneau (2012) discorre ao tratar da interdiscursividade de narrativas ficcionais.

No quarto capítulo, há uma rápida discussão acerca do letramento literário e multiletramentos sob a perspectiva de Rojo, Santaella e Cosson. Como possibilidade de leitura do texto literário e tendo como base os resultados, sugere-se que seja utilizada a Arte Sequencial ancorados em teóricos como Eisner (2005) e Brecht (2005) em instituições de ensino fundamental e médio no país, porque é uma forma dos alunos se expressarem, tendo contato com a literatura de modo lúdico e autônomo já que as recriações visam, antes de tudo, verificar a capacidade inovadora dos discentes em trazer novas roupagens a partir de outras linguagens, preservando a manutenção do tema da obra literária. A base teórica dialoga com a ideia de que o texto literário deve ser disseminado a partir da interação dos sujeitos no âmbito escolar e em outras instâncias sociais.

CAPÍTULO I - ESTUDOS DO CONTO NUMA PERSPECTIVA SOCIAL

“Muito antes dos livros existirem como objetos físicos, os contadores transmitiam dados essenciais às sucessivas gerações em forma de narrativas” (EPSTEIN, 2002, p.11).

1.1. Evolução histórica e estrutural do conto sócio documental

Da oralidade para a escrita, o conto foi se perpetuando e novas roupagens sendo consolidadas. As inovações tecnológicas contribuíram muito para que os textos ganhassem novas cores, revestissem-se de formatos e recriações diversas. O conto sócio documental, por exemplo, foi sendo não só instituído, mas, com o processo de evolução, tendo mudanças significativas deste gênero literário com relação ao nível de linguagem, interdiscurso e outros aspectos que contribuíram para ampliação de sentido no processo de reflexividade ficcional.

As narrativas que eram transmitidas oralmente, foram divulgadas por folhetins diários e hoje são lidas em mídias distintas, o que constitui um avanço nos meios de propagação destes textos. Isso pressupõe um número de leitores bem maior que o explicitado por Maria (2004) ao tratar das narrativas orais em épocas primitivas:

O conto foi, em sua primitiva forma, uma narrativa oral, frequentando as noites de lua em que antigos povos se reuniam e, para matar o tempo, narravam ingênuas histórias de bichos, lendas populares ou mitos arcaicos. Reminiscências deste tempo são as figuras, ainda próximas de nós, de Tio Remus, recriada em filme por Walt Disney, Pai João, dos serões coloniais, ou Dona Benta, registrada por Monteiro Lobato. (MARIA, 2004, p.10).

Percebe-se que uma das mudanças significativas que ocorreu entre a forma primitiva e a atual de escrita dos contos foi justamente quanto à temática, pois a inserção de fatos sociais conferiu novo status às narrativas, sendo relevante para reflexão ficcional. Esta tendência foi sendo instituída no Brasil já no século XIX, cujo representante notável foi Machado de Assis, tendo em vista a explicitude de questões sociais presentes em uma parte considerável dos contos que escreveu a partir de 1860.

[...] se o nosso conto literário não começou com Machado de Assis – firmou - se com ele, recebendo-lhe das mãos trato que nenhum dos outros anteriormente lhe haviam dado e feição nova e característica com os interessados temas e alinhamento e cuidado do estilo (HOHLFELDT, 1981, p. 36).

De forma concomitante, muitos outros escritores passaram a retratar os dilemas da sociedade não só no Brasil, mas também em outros países, apresentando uma linguagem mais flexível, menos formal. Esta maleabilidade visava atingir o público que estava sendo formado, ávido por uma forma de expressão mais voltada para o cotidiano. Os Miseráveis de Victor Hugo, publicado em 1862 foi um reflexo desta mudança. Veiculado inicialmente em folhetim, a obra repercutiu tanto que atravessou fronteiras e gerações, devido à maneira como o escritor retratou questões sociais, isto é, com dinamismo, clareza e simplicidade. O referido romance é semelhante aos contos modernos, no que se refere à linguagem. Em suma, tanto em alguns romances, como em contos, a questão de estilo se sobrepõe a estruturas institucionalizadas conforme indica Hohlfeldt (1981):

Os contos podem ser considerados fantásticos ou realistas, dramáticos ou humoristas, não há uma lei para criação do conto e sim uma estrutura pouco classificável a este tipo de gênero. Vivacidade na frase, texto vibrátil, colhendo-se a impressão que o narrador quer contar depressa seu conto, pegando a atenção do leitor desde a primeira linha, por uma exclamação, pela introdução de uma personagem, pela observação ferina que desvenda as facetas sociais. (HOHLFELDT, 1981, p.150).

Hohlfeldt (1981) assegura que não há uma forma engessada para produzir contos tampouco uma estrutura definida em nomenclaturas fixas. O autor enfatiza que o modo como o contista manuseia as palavras, os sinais gráficos, organiza os enunciados, tudo isso torna a narrativa envolvente para o leitor. Trata-se do estilo de alguns escritores que reflete sobre problemas sociais por meio de situações nas quais os personagens estão envolvidos. Enfoca que esta tendência foi incorporada aos contos contemporâneos que são multifacetados. Daí a noção de cronologia arbitrária, simultaneidade de ação, as reações psicológicas dos personagens, o flashback, a técnica do contraponto, a busca superlativa da situação, enfim, todos os recursos da movimentação do tempo e do modo, trazidos à literatura em grande parte por meio das narrativas.

Em termos de teoria do conto, Hohlfeldt (1981) afirma que Edgar Allan Poe foi um dos pioneiros em estabelecer bases que ainda hoje são referências para contistas e para a crítica literária. Poe problematizou acerca do modo como as narrativas eram instituídas e estabeleceu ingredientes básicos para análise do gênero.

Nos Estados Unidos, Poe chega a tecer a que pode ser considerada como primeira “teoria do conto” ao comentar criticamente um livro de histórias curtas, em que estabeleceu como ingredientes básicos do gênero a intensidade, resultante de um bom domínio da brevidade e da unidade, buscando um efeito único que seria a verdade. Ainda que ele nunca tenha esclarecido o conceito de “verdade”, as reflexões dele são importantes para análise crítica em torno do gênero. Aparentemente esta verdade mencionada por Poe seria atingida mediante o exercício da razão (do criador e do leitor), a partir da idealização inicial do efeito único a ser atingido, e para tanto geraria a necessária invenção dos acontecimentos a serem narrados. (HOHLFELDT, 1981, p.17)

Cortázar também discutiu a teoria do conto de Poe, pontuando que este teórico modificou a forma de escrever, distinguindo esta narrativa de outras, devido ao entendimento de que a qualidade do conto depende primordialmente da intensidade e concisão.

Poe escreveu contos para dominar ou submeter o leitor no plano imaginativo e espiritual. Ele descobriu imediatamente a maneira de construir um conto e diferenciá-lo de um capítulo de um romance, dos relatos autobiográficos, das crônicas romanceadas do seu tempo. Compreendeu que a eficácia de um conto depende de sua intensidade como acontecimento puro, isto é, que todo comentário ou apêndice dispensável na narrativa deve ser suprimido. (CORTÁZAR, 2004, P. 122)

Importante ressaltar que Edgar Allan Poe teve predileção por contos numa época em que o romance estava no auge. Só na segunda metade do século XIX, intensificou-se a publicação desse tipo de obra que passou a disputar terreno com o romance. A dedicação de Poe pelo estudo do conto foi relevante para entendermos o novo modo de composição literária pautado na excitação intensa do leitor diante da forma de enunciação. Por isso, a relevância de uma narrativa curta, mas que englobe todas as expressões necessárias, fruto de um trabalho consciente que se faz por etapas, visando efeito único. Dessa maneira, a escolha do autor deve estar voltada para o efeito, devendo ser suprimido tudo que não corrobora para produzir a excitação do leitor. O contista, precisa, pois, traduzir para o leitor os sentimentos, as ideias de modo sucinto, de uma só vez. E, na construção do conto, o escritor deve antes de tudo pensar no desenlace da narrativa.

Poe (2001) afirma que a narrativa em prosa curta deve ter como propósito inicial uma leitura atenta. Mas para isso, é preciso que o conto seja planejado, dotado de originalidade e concisão, ou seja, não deve haver descrições ou diálogos que só servem para preenchimento de lacunas. Para o autor, a verdadeira originalidade é aquela que faz surgir as inexpressivas

fantasias da humanidade ou a excitar os mais delicados impulsos ou ainda fazer nascer alguns sentimentos embrionários, um prazer diante do que está sendo lido, uma aparente novidade mesmo diante de um tema bastante refletido.

Há um erro radical na maneira habitual de construir uma ficção. Ou a narrativa nos concede uma tese ou é sugerida por um incidente do dia ou na melhor das hipóteses há um planejamento para construção da narrativa, trabalhando nas lacunas da ação que se possam tornar aparentes para o leitor de página a página. Eu prefiro começar com a consideração de um efeito mantendo sempre a originalidade em vista. A brevidade deve estar na razão direta da intensidade ou do efeito pretendido – combinações de tom e acontecimento que melhor auxiliam na construção do efeito. (POE, 2001, p 911-913).

Poe (2001) trata da economia de elementos visando a intensidade do conto. Tudo deve estar voltado para o plano pré-estabelecido. Por isso, não deve haver sequer uma palavra que não tenha um propósito definido na narrativa. A concisão é para o autor uma característica básica do conto. Em síntese, esta teoria marca sistematicamente o surgimento do conto moderno, especificamente do conto de enredo que se caracteriza pela intenção do autor em fazer com que o leitor se envolva com a narrativa desde a primeira cena.

Ao mesmo tempo que Poe tratava da composição dos contos, ele também deixou sua marca ao escrever de forma singular muitos textos. Só para ilustrar, em *O gato preto*, o escritor nos leva entender o sentido dos ingredientes básicos para elaboração do enredo. Percebe-se que há intensidade, unidade e a ideia de verdade presente no texto. O autor faz o retrato em primeira pessoa de um indivíduo que muda o comportamento e torna-se uma pessoa má após ficar viciado em álcool a ponto de arrancar cruelmente o olho do gato de estimação e depois matá-lo sem qualquer razão aparente. Para o autor, a totalidade de efeito ou unidade de impressão, a brevidade ou intensidade e a concisão são elementos presentes nas narrativas que aparentemente podem parecer supérfluos, têm um relacionamento direto, estreito com seu tipo de representação. Para o contista, tais elementos devem aparecer desde o epílogo para estabelecer o tom da obra e produzir o efeito almejado pelo escritor.

Só tendo o epílogo constantemente em vista, poderemos dar a um enredo seu aspecto indispensável de consequência, causalidade, fazendo com que os incidentes e, especialmente, o tom da obra atendam para o desenvolvimento de sua intenção (POE, 2001, p. 911).

Hohlfeldt (1981) corrobora com as ideias preconizadas por Poe na medida em que trata da extensão curta do conto. Para ele, a dinamicidade e os propósitos comunicativos desta narrativa contribuem para maior interação entre o texto e o leitor. Nesta perspectiva, os contos são intensos, porque defrontam o homem com a circunstância em conflitos trágicos, de máxima tensão ou porque coloca em cena seres em que concentram certas faculdades no seu ponto mais alto. Esta tendência, Hohlfeldt (1981) chama de “preocupação ornamentalista” (HOHLFELDT, 1981, p.39), que envolve o estilo em que o conto é escrito, motivado pelo conteúdo narrado. À luz dos acontecimentos dos séculos XX e XXI, descobertas científicas, tecnológicas, todas estas mudanças refletiram na literatura, isto é, há pressa em interpretar os acontecimentos com velocidade semelhante àquela em que eles ocorrem.

Portanto, refletir sobre a evolução e aspectos estruturais do conto é interessante, sobretudo sob a perspectiva do leitor e não apenas do contista. Já é consenso que o estudo de aspectos estruturais sem uma análise conjunta do texto e de todos os elementos que o compõem é um equívoco. Cortázar (1993) discutiu esta questão enfatizando que o contista atrai o leitor para a narrativa de modo a estabelecer uma aliança entre o leitor – texto - escritor. Dessa forma, ele menciona que o contista é:

Astrônomo de palavras e por isso mesmo não pode ficar restrito a aspectos que o limitem de lançar grãos de termos, reflexões no imenso mar da literatura. O contista coagula no leitor sentimentos irrevogáveis. Todo conto é como a semente onde dorme a árvore gigantesca. Essa árvore crescerá em nós, inscreverá seu nome em nossa memória (CORTÁZAR, 1993, p. 154-155).

De modo poético, o autor discute acerca das implicações que há no estudo de contos sob a perspectiva meramente estrutural. O sentido, a carga de valores humanos e tratamento literário que o contista atribui, bem como a forma como este tece as palavras e situa o leitor estilisticamente, projetando a algo que excede a própria narrativa, são aspectos que se fundem aos estruturais sendo oportuno analisá-los conjuntamente e não de forma isolada.

Neste sentido, Cortázar (1993) trata do surgimento do conto, pontuando que “o contista fica diante de seu tema, espécie de embrião que já é vida, mas que não adquiriu sua forma definitiva”. (CORTÁZAR, 1993, p.156). Ele pontua que em contos de qualidade não há

“recheios” (p.157) como ocorre com as fases de transição de um romance, algumas vezes exaustivas. Neste caso, são destituídos, no intuito de dinamizar a leitura e evitar que a descrição exagerada do espaço, por exemplo, suscite a lentidão ou monotonia da narrativa.

Afirmar que o conto está sem recheio não significa que está sem a parte significativa. Trata-se apenas da renúncia das descrições as quais não alteram a ideia global e direcionam o leitor ao coração do conto, a essência deste, eliminando todas as partes que sejam dispensáveis. São espécies de floreios retóricos desnecessários, todas as amplificações supérfluas na expressão que podem ser eliminadas dos contos.

A partir disso, o referido autor distingue o gênero por meio do tema. De modo similar a Hohlfeldt (1981), Cortázar (1993) trata de conto revolucionário, fantástico, entre outros, levando em consideração os temas escolhidos pelos escritores que devem ter um compromisso inofismável com a verdade e com a coletividade. Para ele, “este ofício de escritor já pressupõe um ato revolucionário mesmo que este contista trate de outros temas e não necessariamente de causas de cunho político, social ou ideológico” (CORTÁZAR, 1993, p.160).

Outro ponto relevante postulado por Cortázar (1993) relaciona-se a algumas formas pré-fabricadas de contos. Para o autor, tanto a estética como o tema contribuem para direcionar os tipos de contos que devem surgir de modo a ficar eternizadas nas mentes dos leitores sejam eles de classe social privilegiada ou estigmatizada. Tais reflexões nos levam a pensar qual tratamento conferir à leitura de narrativas em sala de aula, sobretudo em se tratando de alunos menos escolarizados e que são impelidos a leituras compiladas já no ensino fundamental e médio.

Cortázar (1993) menciona que para criar comoção no leitor, faz-se necessário atribuir um clima próprio para o conto, ter um estilo baseado na intensidade, tensão e fazê-lo envolver-se com a narrativa, o que não é tarefa muito fácil em se tratando de leitores adolescentes que dispõem de muitos entretenimentos e de tecnologia na maior parte do tempo. Ele atribui parte da desmotivação do leitor justamente a didatização da leitura do texto literário. Discute que as narrativas devem ser vistas como arte, mas o que normalmente acontece em sala de aula são leituras pedagógicas, visando análise de figuras de linguagens e recursos gramaticais presentes nos contos sem atentar para a temática, o interdiscurso, modo de

organização vocabular, entre outros aspectos que precisam ser analisados até para que os discentes sejam mais politizados e se envolvam de fato com a literatura.

Por fim, Cortázar (1993) postula que o contista deve escolher um acontecimento que lhe seja significativo, capaz de impactar o leitor. Nesse sentido, reitera que é preciso dar um tratamento peculiar ao assunto escolhido, atribuindo estratégias persuasivas na abordagem do tema, com intensidade ou profundidade das questões abordadas ainda que em linguagem concisa, objetivando o interesse e continuidade da leitura.

Às vezes o contista escolhe o tema, mas pode ser também que ele sinta como se o tema se lhe impusesse irresistivelmente, o impelisse a escrevê-lo. Assim, não há temas bons ou ruins, mas o tratamento adequado ou não para desenvolver determinada temática (CORTÁZAR, 1993, p. 154).

Massaud (2006) também dialoga com Cortázar (1993) ao definir e tratar de aspectos estruturais do conto, enfatizando que não há rigidez de forma, passando este a situar-se primordialmente no contexto das relações sociais. Apesar de tratar do conto introspectivo ou intimista cujas características são: rarefação do cenário e personagens descritos em primeira pessoa, isto é, os que assumem o protagonismo, o autor ainda analisa trechos de outros tipos de contos, evidenciando aspectos relevantes acerca da estrutura sem desconsiderar a temática, o interdiscurso, estilo, etc. conforme citação abaixo:

Na estrutura do conto, a descrição desempenha papel semelhante ao de qualquer narração. Tende, contudo, a ganhar mais relevo conforme o tipo de história. No geral, a descrição dos protagonistas é ligeira, bastando duas pinceladas identificadoras: visto centrar-se na situação criada pelo embate entre as personagens, o conto não se preocupa com lhes erguer um retrato completo. Se tomarmos uma série de narrativas do gênero e procedermos a um balanço no modo como descrevem as personagens, verificaremos que se diferenciam mais pelo contorno social, dramático ou psicológico, enquadrado numa situação única, irrepetível, e não por sua fisionomia ou vestimenta. (MASSAUD, 2006, p.24).

As afirmações de Massaud (2006) estão em consonância com Hohlfeldt (1981) e com Cortázar (1993) na medida em que estes também mencionam que a fisionomia ou vestimenta do conto não se sobrepõe aos aspectos sociais, dramáticos ou psicológicos, sendo relevante refletir sobre o retrato completo que se institui a partir de toda a narrativa ao invés de fazer

referência somente a fatores estruturais. O “contista sabe que não pode proceder cumulativamente, que não tem o tempo por aliado; seu único recurso é trabalhar em profundidade, verticalmente, seja para cima ou para baixo no espaço literário” (CORTÁZAR, 1993, p.152).

Dessa forma, não se encontram elementos decorativos no processo de estruturação do conto. Essa estética do espaço reduzido, o adequou à era moderna, fazendo-o acompanhar a evolução da imprensa e das publicações periódicas, que visam atender ao público leitor contemporâneo que quer buscar entretenimento e informações às pressas. Para Maria (2004):

Em princípio, o conto se caracteriza por ser uma narrativa curta, um texto em prosa que dá o seu recado em reduzido número de páginas ou linhas. Mas não seria um simplcionismo defini-lo apenas pelo tamanho? Não é bem isto. Ocorre, porém, que a forma do conto apresenta como sua maior qualidade o fator concisão. Concisão e brevidade. Assim o dado quantitativo é mera decorrência do aspecto qualitativo do texto. Curto porque é denso. (MARIA, 2004. p. 14).

Para a autora, os contos são intensos, densos, apesar de concisos, porque defrontam o homem com a circunstância em conflitos trágicos, de máxima tensão ou porque põe em cena seres em que concentram certas faculdades no seu ponto mais alto. Em suma, o assunto e estilo se sobrepõem a classificações rígidas de acordo com alguns teóricos.

Hohlfeldt (1981) também considera que a escrita como arte envolve sutileza e capacidade de síntese. Corroborando com a ideia de que “escrever é cortar sem que haja prejuízo da essência da obra literária” (HOHLFELDT, 1981, p.40). Sendo assim, o cinema brasileiro tem se valido deste recurso e aproveitado muitos contos e romances para transportá-los às telas de modo exitoso. Experiência semelhante a esta será analisada nesta pesquisa de mestrado que envolve a leitura de conto e sua recriação a partir da encenação teatral, do curta metragem e do desenho.

Fazendo uma retrospectiva acerca da concisão nos contos, escritores modernistas suscitaram a ideia de economia vocabular e a perspectiva crítico-social dos subúrbios das metrópoles ou das áreas rurais, marcados pela exploração e desigualdade social. Sob a influência

modernista, a frase encurtou ainda mais e a brevidade das mensagens tornou-se uma marca nos textos de modo geral. Assim, a ideia do conto numa perspectiva sócio documental ganhou ainda mais força a partir do pré-Modernismo por contistas como Monteiro Lobato e posteriormente com Carlos Drummond de Andrade. Alguns dos modernistas até consideraram que o surgimento de um conto seria como o nascimento de uma notícia, ou seja, a partir de fatos do cotidiano, haveria uma espécie de documento da sociedade.

A partir da década de 60, houve no Brasil uma ampliação do estudo do conto, tanto que Hohlfeldt (1981) considera como a década do conto, sobretudo numa tendência sócio documental. Esta perspectiva ganhou força, pois muitos ficcionistas passaram a tratar de temáticas relevantes tendo o cenário, personagens, enfim, todo enredo pautado em assuntos notórios socialmente.

Na década de 70, houve uma nova geração de contistas, continuando a dificuldade de classificação dos contos. Esta dificuldade decorre pelo fato de os contistas em geral experimentarem diversas formas de expressão visando sempre o leitor e o contexto no qual este está inserido. Então, o mesmo contista pode escrever tomando por base os acontecimentos trágicos da sociedade, trazendo ainda à tona os cenários, o modo de vida dos habitantes de uma cidade, voltando seus olhos também para aspectos psicológicos ou intimistas, não havendo classificação ou purismo de forma para a escrita dos contos.

A vertente social é a mais extensa e variada, pois analisa a sociedade de modo macro e micro, o que engloba fatos que acontecem no interior da célula familiar ou ainda nas relações de trabalho, até as grandes contradições do sistema político ou religioso. Assim, refletem-se por meio dos contos, valores, comportamentos dos setores privilegiados e a situação dos menos favorecidos social, econômica e culturalmente.

Para Bosi (1994) não há definição categórica sobre o conto contemporâneo, contudo indica novas situações temáticas e as formas que essas narrativas assumem nos dias atuais. Para o autor, após o Modernismo há fortes indícios de modificação, apesar de muitos contistas ainda estarem presos a características tradicionais inerentes ao gênero como: estruturação em começo, meio e fim, apresentações minuciosas e flagrantes fotográficos de situações, espaços e tipos. Além disso, a presença de uma intriga envolvente, que deveria se desenrolar num plano de suspense, encaminhavam a narrativa para um final mais ou menos imprevisto

cuja função era a de surpreender o leitor. Hoje, isso ocorre em filmes, novelas, mas os folhetins publicados em jornais já utilizavam o recurso do suspense para manter o público motivado para a leitura.

O conto de hoje, poliedro, capaz de refletir as situações mais diversas da nossa vida real ou imaginária, se constitui no espaço de uma linguagem moderna, sensível, tensa e emprenhada na significação, aspectos de fato relevantes na escrita de narrativas (BOSI, 1994, p.21).

Bosi (1995) reitera que o leitor logo percebe um bom ficcionista, ou seja, que há algo novo ainda que o tema retratado já tenha sido bastante discutido nas mídias diversas. A percepção do contista que não é medíocre, muitas vezes, faz o leitor atentar para aspectos inimagináveis ou ainda conduz a descobrir o que muitos não enxergaram com tanta clareza, não souberam sentir com tanta força. Daí a relevância ao tratamento conferido ao tema e ao modo de organização do conto.

Diante do exposto, pode-se afirmar que dentre as narrativas ficcionais, o conto continua sendo tendência para as futuras gerações tendo em vista a concisão, linguagem, modo de organização vocabular, interdiscurso, temáticas envolventes que são apresentadas. A decisão em inserir a narrativa curta como corpus nesta pesquisa foi decorrente, sobretudo, do dinamismo deste gênero e a possibilidade de instituir atividades lúdicas no processo de análise textual. O conto evoluiu assim como o modo de propagação, considerando as diferentes mídias. A acentuada expansão da imprensa permitiu a publicação não só em revistas, jornais, mas também pela internet.

Em síntese, as atividades instituídas nesta pesquisa pressupõem que a análise literária não deve ser didatizada, mas considerada como arte e envolver o uso das tecnologias diversas, por isso, a ideia de intersemiose, relação do o conto com outras linguagens. Sabe-se que as cenas instituídas nos contos, de modo geral, já constituem uma imagem ou fotografia dos fatos sociais e neste sentido todo conto é intersemiótico. Acerca disso, Cortázar enfatiza que:

Só com imagens se pode transmitir essa alquimia secreta que explica a profunda ressonância que um grande conto tem em nós, e que explica também por que há tão poucos contos verdadeiramente grandes (CORTÁZAR, 2006, p.151).

No processo de recriação, as imagens ou cenas tornaram-se mais evidentes, além de possibilitarem ampliação de sentidos quando o leitor analisa um mesmo conto em mais de uma atividade intersemiótica. Assim, ao ter no corpus da pesquisa, um único conto, mas instituindo três atividades distintas como o desenho, a encenação teatral e o curta metragem, houve diferentes percepções sobre um mesmo objeto, sendo possível analisar tanto o conto em si como as alterações feitas nas recriações.

Destarte, apresenta-se a seguir as principais reflexões do conto *Inácio de Diná*, escrito pelo ficcionista Rafael Rocha Neto cujas peculiaridades e sutilezas nos induz a colocá-lo no mesmo patamar de contistas clássicos, pois o modo de retratar os dilemas sociais é dotado de intensidade e originalidade. Após isso, será feita uma breve comparação entre a escrita de Rocha Neto com outros ficcionistas que escrevem contos sociodocumentais.

1.2. Análise do conto *Inácio de Diná* de Rocha Neto e semelhança com outras obras

O escritor pernambucano Rafael Rocha Neto é jornalista, poeta e ficcionista. O autor tem algumas obras publicadas, dentre elas: cinco livros, sendo dois de poesia, dois romances e um livro de contos, intitulado *O espelho da alma janela*, que recebeu menção honrosa pela Academia Pernambucana de Literatura em 1988. Apesar de não fazer parte de clássicos, o mérito que atribuímos às suas obras justifica-se pela forma envolvente de situar o leitor no universo ficcional. Nos seus textos, normalmente há uma evocação ao Recife, cenário favorito em que denuncia as mazelas sociais e trata do comportamento humano de modo peculiar.

Apresenta em suas obras uma linguagem pouco formal, que reflete o modo de vida dos principais personagens de suas narrativas. O paradoxo é um dos recursos usados frequentemente pelo autor para marcar seu posicionamento crítico diante das questões que aborda. A objetividade é outro elemento comum em seus textos. Então, ao mesmo tempo que se tem a sensação de ler um fato extraído de um jornal, devido a maneira como organiza seu texto, percebem-se as sutilezas, típicas da linguagem literária, que aliás domina muito bem. Assim, a concisão constitui elemento fundamental dos seus textos. Tanto no conto *Inácio de Diná* como nos demais, o escritor consegue transmitir sua mensagem, suscitar uma

reflexão interessante e deixar marcado em nossa memória seu legado, mensagem de protesto quase sempre diante dos problemas sociais sem ser exaustivo

Constantemente o escritor utiliza sintagmas nominais para remeter a vida de homens, mulheres, meninos, meninas que são esquecidos e marginalizados numa sociedade capitalista marcada pela opressão e exploração das mais diversas formas. Tantos nos contos, como nos romances, Rocha Neto traz à tona o subúrbio, o rio Capibaribe, a rua da aurora no Recife tanto que se compararmos o romance *A última dama da noite* com o conto *Inácio de Diná*, nota-se algumas expressões que se repetem, mas em uma outra situação comunicativa.

Outra marca do ficcionista é a técnica do *flash back* utilizada comumente para situar o leitor na ação da narrativa. Há desenvoltura e dinamismo para escrever, pois a sensação que se tem é que as palavras flutuam em seus textos assim como as ondas são trazidas para os surfistas até a praia. Temos a pseudoideia de que o narrador forma ondas de ideias, usando de forma sábia as palavras de modo que nos permite surfar, além de atribuir sentidos diversos às ideias veiculadas em suas narrativas.

Em seus poemas e em algumas narrativas, ele faz menção à sexualidade, seja por meio de uma cena de violência como estupro, seja descrevendo a vida de prostitutas nos subúrbios do Recife. O fato é que Rocha Neto não tem pudor ao escolher algumas expressões para composição de seus textos e isso aproxima ainda mais da linguagem do dia a dia e consequentemente os leitores dos seus textos.

Assim, uma cena de estupro ou de pessoas que se prostituem ou ainda de um casal nas preliminares de um ato sexual são descritos pelo autor de forma clara. Na cena do estupro do conto *Inácio de Diná*, há ideia nítida do ato sexual forçado e o autor consegue imprimir esta marca utilizando a repetição enfática dos verbos “subir” e “descer” no gerúndio. Trata-se do uso de verbos em movimento que assumem perspectiva dêitica, pois inserido no conto, contribuem para que o evento seja considerado multimodal. Não se trata de mera descrição de um estupro, pois do modo como o autor organiza os verbos na sequência, já nos remete ao lamentável retrato de crueldade, frieza dos estupradores em geral. Aliás, a mesma sequência em que descreve a morte de Diná.

Enfim, fato é que o escritor não desperdiça palavras. Ele sabe exatamente que em contos não cabem as divagações e acréscimos desnecessários presentes em alguns romances e por isso trabalha de modo intenso visando o efeito desejado conforme nos remeteu Poe (2001). A seleção vocabular e a forma como organiza os enunciados é invejável e digna de ser comparado a grandes nomes da literatura nacional a exemplo de Jorge Amado. A sua forma de escrever poesias, contos e romances nos causam a excitação preconizada por Poe (2001) e nos faz lembrar Cortázar (1993) quando mencionou que há pequenos grandes textos na literatura. Pode-se afirmar que o texto Inácio de Diná constitui um pequeno grande conto da literatura contemporânea brasileira.

O conto mencionado descreve o cenário caótico no qual estão inseridos os personagens principais, Inácio e Diná, dois irmãos que são órfãos e vivem em condições socioeconômicas adversas. Para Hohlfeldt (1981) contos desta natureza “conferem a palavra às classes subalternas, havendo um diálogo estilístico desde o título como em toda a narrativa” (HOHLFELDT, 1981, p.). Funciona, pois, como matéria-prima para as reflexões sociais e do contexto nos quais os indivíduos estão inseridos.

A ação deste conto é considerada externa, pois o personagem principal se desloca no espaço e no tempo. O espaço é apresentado sempre de forma restrita, composto por uma casa de madeira às margens do Rio Capibaribe e depois por um reformatório, local em que Inácio encontra companheiros que o incentivam à prática de atos ilícitos. O escritor utiliza a ironia como recurso estilístico, mostrando o local em que os menores viviam, ou seja, o mangue – contendo lama que ainda não foi aterrado em nome do progresso.

O modalizador ‘ainda’ e o termo ‘progresso’ evidencia ainda mais a desigualdade social preconizada pelo escritor. Assim, por meio deste último item lexical, percebe-se a interdiscursividade visto que atrelado ao discurso literário, há o discurso político implícito duramente criticado pelo autor. Pode-se inferir que há menção às construções de edifícios propagado pelos grandes empresários e até pelo governo como suposto desenvolvimento social. Isso é duramente criticado, pois quase sempre estas construções acentuam a desapropriação dos menores favorecidos e causam ainda mais problemas ambientais.

Uma casa (?) de madeira, caindo aos pedaços em alguma das margens do Capibaribe. Numa das margens? Coisa de grande monta escrever assim. Talvez alguma área de lama em algum braço morto do rio. Um pedaço de

mangue ainda não aterrado em nome do progresso. E do progresso, nestes espaços, para que falar? O mau cheiro das águas parecia vasculhar o perfil do casebre e dos outros casebres alinhados em torno. Qualquer olhar que se norteara pelo espaço afora, conseguiria ver ao longe os grandes edifícios quase envoltos pela penumbra do entardecer. (ROCHA, 1992, p.11).

Devido à temática, trata-se de um conto de cunho social. O modo de organização e o prólogo, momento em que o contista situa o leitor quanto à cena de conflito que será introduzida, já chamam a atenção e tornam a narrativa envolvente. Isso gera certa expectativa, pois o escritor apresenta o cenário antes do conflito em si. Em geral, cada expressão que o narrador utiliza durante as cenas é motivador, pois há dinamismo, intensidade e concisão no desenvolver das ações.

Os elementos que compõem a narrativa estão voltados para o centro da ação dramática, preservando as unidades básicas de composição do conto: ação, tempo, lugar e personagens que em geral são limitados. Além dos protagonistas, os demais personagens ficam restritos ao campo de ação dos acontecimentos, complementando a ação. Na primeira cena, limitam-se a pessoas desprovidas de recursos financeiros, que vivem em condições subumanas e profissionais, tanto os policiais que registram o assassinato de Diná como a assistente social que conduz Inácio até a escola e profere um discurso enganoso.

Um bulício de gente. Ordens. Militares fardados. Mulheres. Umas em pranto. Outras falando por falar. Homens maltrapilhos, descalços. Crianças de barrigas inchadas, nuas, magras. Na realidade, tudo em olhos de espanto. Olhos de comiseração. Olhos de fome e por que não dizer, olhos de miséria e olhos de desconfiança? Policiais militares. Policiais civis. Homens de branco saindo do casebre. Um corpo envolto num lençol sujo. Um rosto de menina. Olhos arregalados injetados de sangue. (ROCHA, 1992, p.11)

O tempo em que Diná morre e o que Inácio se torna menor infrator não aparece descrito no conto, mas pressupõe-se que há um curto lapso, tendo o conflito iniciado com a morte da irmã, passado pelo envolvimento do menino na criminalidade e como síntese dramática a sua morte após ser atingido por policiais. A sutileza em evidenciar que o rosto da personagem

Diná estava injetado de sangue suscita algumas sensações, espécie de repulsa ao esturador e ao mesmo tempo de pesar por uma vida ceifada precocemente de forma cruel.

Os termos ‘lama marginal’ reflete bem o cenário triste e a condição miserável no qual são submetidos os personagens. A repetição do termo ‘sangue’ na periferia não impede que ela seja composta por cidadãos. Por isso, o autor enfatiza bem que se trata de uma periferia cidadã, composta de pessoas idôneas que muitas vezes são estereotipadas e acabam ficando invisíveis para a elite e governantes. Mesmo elas tendo supostamente os mesmos direitos que os demais, estes são suprimidos. O contraponto entre ‘periferia’ – ‘cidadã’ marca o posicionamento do autor no discurso. Para Maingueneau (2008) os enunciadores são levados a utilizar termos que marcam sua posição no campo discursivo, sendo as palavras empregadas para propagar discursos. “As unidades lexicais tendem a adquirir o estatuto de signos de pertencimento” (Maingueneau, 2008, p. 81).

Ainda concernente à ideia de miséria postulada, parte do conto nos faz lembrar o poema ‘O Bicho’ de Manuel Bandeira na parte em que o autor descreve “o homem na imundice do pátio catando comida entre os detritos” (BANDEIRA, 2001, p.221). De modo semelhante, Rocha Neto nos mostra que os velhos estavam catando coisas invisíveis na lama marginal para sobreviver, o que ecoa novamente a voz de protesto diante destas injustiças sociais do mesmo modo que o modernista.

E sangue. Tudo sangue nessa periferia cidadã. E o rio sujo. O braço morto do rio apresentando o trágico: a vida zumbi de homens e mulheres e meninos e meninas. Contraste com o fumo Hollywood, Carlton em mistura com o fumo barato e as cachimbadas dos velhos mais distantes catando coisas invisíveis na lama marginal. (ROCHA, 1992, p.11).

O início do parágrafo supracitado é bem atípico, pois é comum a utilização do conectivo ‘e’ para dar sequência aos enunciados e não para introduzir parágrafos. A palavra ‘sangue’ repetida de maneira enfática na sequência indica o estilo singular do autor em organizar suas narrativas. O escritor mostra a cena trágica do estupro e assassinato de Diná, estabelecendo um contraponto entre a pureza da menina com a crueldade do esturador. A inocência de Inácio é passageira, pois durante a narrativa, ele muda o seu comportamento em virtude do trauma que tem ao ver sua irmã violentada e morta. Tal revolta e o convívio com outros menores infratores o conduz ainda mais a práticas ilícitas.

A delicadeza como o autor descreveu Diná, seu porte físico e sua condição de vítima diante da impotência de não poder se defender de um estuprador, traz intensidade à narrativa e anelo por modificar o desfecho desta cena. A comparação de Diná com um cão fortemente agredido nos conduz a muitas sensações. Esta estratégia é interessante e poucos escritores conseguem persuadir os leitores a se tornarem coenunciadores do discurso propagado.

E aos olhos de Inácio, o corpo ensanguentado de Diná envolto no lençol sujo. Os cabelos de Diná: as tranças caídas e balançando-se ao vento. E aos olhos de Inácio, as imagens do homem: nu e bestificado em cima do corpo da irmã, subindo e descendo, subindo e descendo, fazendo o sangue escorrer no chão de lama. Subindo e descendo, sem ligar aos gritos, sem ligar aos movimentos ásperos de fuga do pequeno corpo de treze anos. E aos olhos de Inácio, o olhar do homem. A faca nas mãos, gestos rápidos de fuga, vestindo-se, ameaçando-o, batendo-lhe furioso no rosto com a palma da mão direita, suada, sangrando de alguma mordida da Diná. Diná se escondendo como um pequeno animal assustado. Um cãozinho que houvesse sofrido uma grande surra e depois, o grito, o pulo sobre o homem, a mordida na garganta e Inácio vendo a faca, subindo e descendo, subindo e descendo, subindo e descendo e o corpo da menina no mole, mole, caindo sobre a lama. (ROCHA, 1992, p.11-12).

No âmbito discursivo também fica clara a categorização do conto como sócio documental. Diná e seu irmão são sozinhos, sem família, indefesos. Por outro lado, os únicos companheiros que Inácio conhece e passa a conviver na “escola” são Carola, Bonifácio, Enildo, Espiridião, representantes justamente de grupos que enveredam por caminhos tortuosos em face das condições nas quais estão submetidos: falta de assistência familiar, problemas socioeconômicos, morte de entes queridos que, de certa forma, contribuem para tornarem-se marginais. Dizer que o menino não tinha ninguém por ele é remeter justamente ao abandono no qual muitos menores são submetidos constantemente.

Que fazer com o garoto? Levá-lo. Para onde? Nada de perguntas idiotas. O menino não tem ninguém por ele. É órfão. É menor. Para a Fundação? Não. Juizado primeiro. Vamos ver se ele nos diz alguma coisa. Dizer o quê? Não conhecia o homem. Se era dali do meio deles? Não. Nunca o tinha visto. Você está mentindo garoto. Não, não senhor, nunca vi ele. Primeira vez hoje. Nunca o vi. Nunca vi ele. (ROCHA, 1992, p.11-12).

A linguagem informal e o discurso direto nos remetem ainda mais a ideia de abandono. As sentenças e ou enunciados curtos são estratégicos. Outro aspecto relevante é a sensação de impunidade diante de acontecimentos trágicos provocados por bandidos, estupradores, assassinos contra quem dispõe de poucos recursos, tem um nível de escolaridade baixa e não

possui um núcleo familiar estável. Há uma voz prepotente que acusa Inácio de estar mentindo. Isso também reflete o sofrimento pelo qual menores são submetidos e colocados na condição de vilões mesmo quando são vítimas de alguma forma de violência. O autor evidencia estes aspectos e nesse momento, surge o discurso enganoso dos representantes do poder público, sinalizado pela assistente social de que tudo iria ficar bem. A ideia de que todos os problemas de Inácio seriam resolvidos não se institui na prática.

Durante a narrativa, por meio do flash back, o narrador nos conduz as lembranças de Inácio diante do rio e de Diná. Não dá para esquecer a morte trágica de um ente querido mesmo se a pessoa tiver apenas 11 anos, sobretudo na situação em que se encontrava, ou seja, de pleno abandono e de destituição de quaisquer vínculos com familiares. Esta ideia Rocha Neto consegue imprimir bem no conto.

Você vai para a escola, falou a mulher toda cheirosa de perfume. Você vai aprender a ler, escrever, trabalhar. Vai ser um homem. Vai esquecer tudo isso. Aprenderá tudo na escola. A escola? Que seria aquela escola para os seus onze anos? Muitos meninos. Meninos maus. Meninos tristes. O Carola, que fumava cigarros cheirosos encarapitado num imenso pé de jaca? O Bonifácio, que metera um canivete na bunda do vigilante? O Enildo, que dormia na cama de todo o mundo e tinha jeito de menina? O Esperidião, muito alto escuro como carvão e de quem todos tinham medo e diziam que já despachara dois caras da polícia lá pelas bandas de Afogados? (ROCHA, 1992, p.11-12).

Os personagens que marcam a segunda cena são evidenciados pelo narrador de modo negativo e pesaroso. Ao mesmo tempo que o autor utiliza o adjetivo ‘mau’, ele também usa a palavra ‘triste’ para se referir aos meninos e suas respectivas habilidades. Parte destas características nos remete aos mecanismos de defesa que estes meninos adquiriram para lidar com as pessoas nas ruas. É nesta escola que o garoto se submete à assistência do poder público ineficaz, aprendendo a roubar, matar, a viver nas ruas de uma metrópole e ter um fim trágico após ser baleado por policiais do mesmo modo como ocorre todos os dias com menores infratores.

A escola? Ele não podia esquecer a escola. A mulher cheirosa de perfume ele lembrava pouco. Só a vira uma vez. Mas, a escola lhe ensinara muita coisa. Ensinara andar macio. Ensinara a fumar aqueles cigarros cheirosos. Ensinar a usar um canivete. E o Bonifácio, o melhor dos professores. Aprendera com ele a lidar com as ruas da cidade, com os edifícios, com as

pontes, com os homens, com os soldados, com as mulheres, com os carros... (ROCHA, 1992, p. 12-13).

A ideia de que o personagem teria uma vida digna não se perpetuou. No entanto, ele não podia esquecer das cenas trágicas que ficaram marcados em sua memória. De modo conciso, o autor menciona que o menino aprendeu a arte de lidar com as ruas, o que envolve dar propina, negociar com policiais, etc., contudo, havia o medo da morte, pois esta lembrava Diná. Morrer era aterrorizante como a morte da irmã, época em que foi impotente e não defendeu quem mais amava. A técnica do flash back, neste caso, tanto serve para retomar aspectos relevantes da narrativa como serve para progressão temática.

E com o rio? O rio não. Do rio ele tinha medo. O rio lembrava-lhe Diná. O sangue de Diná na lama. O rio lembrava-lhe a morte. Ele não sabia fazer nada contra o rio. Lidar com homens e mulheres, com os tiras, era muito fácil. Uma vez, um policial civil quase o prendera. Usou de todas as artimanhas, sabedorias do mestre Bonifácio, deu-lhe a metade do apurado de um roubo recente e ficou livre. Os homens são fáceis. As mulheres são fáceis. Mas, o rio não é fácil. Nem o rio, nem aquele tiro, nem o medo de morrer. (ROCHA, 1992, p.12-13).

A fuga representa o retorno da consciência de que se encontrava sozinho na cidade grande. Os policiais não apenas perseguiram um menor, mas um marginal, alguém que causava ódio ao agente da segurança pública. O temor de Inácio aumentava assim como a sensação de que estava rodeado de fantasmas, inimigos. O autor faz referência a elementos da natureza, únicos que contemplavam a triste sina do menor. Mesmo diante de todas as adversidades, jogou-se nas águas escuras sozinho. Morreu na lama, arrastando sofregamente embaixo de um local em que não pudesse ser visto. Pode-se inferir desta cena a indiferença e o tratamento desumano conferido adolescente que infringem à legislação no país e diferente dos que possuem recursos econômicos, não têm direito ao contraditório e a ampla defesa.

Correu pelo calçadão da Rua da Aurora. Ouvia atrás de si as fortes pisadas dos policiais e gritos de raiva. Uma sirene aberta fez doer os seus ouvidos. O sangue molhava sua camisa e pingava sobre o calçadão. Se fosse só os homens. Mas, agora era tudo. Os edifícios pareciam rir dentro da noite. As ruas metiam-lhe medo. Pareciam cheias de fantasmas. Como se estivesse com pena dele a noite escondeu a lua por trás de uma nuvem. Tinha de se esconder logo. Não aguentava mais. Com um salto felino, jogou-se nas águas escuras. O corpo caiu na lama. Arrastou-se sofregamente e conseguiu se esconder embaixo da ponte de ferro, deitando o corpo cansado num dos vãos abertos entre duas colunas. (ROCHA, 1992, p.13).

Apesar de todas as adversidades, o menino sonhou com Diná e teve esperança. Os edifícios remetiam a imagens de demônios. Mas o sonho com a irmã era manso e delicado. As referências a maré subindo e nunca descendo, suscita a primeira cena do conto, mas agora com a morte de Inácio latente. Os pés descalços indicam a falta de cuidados básicos por ser sozinho, desamparado. O frio repetido de modo intencional, mostra a morte solitária do personagem, mas o sonho com Diná indica perspectiva de encontrá-la em um outro estado, não molestada nem ensanguentada com olhos arregalados, mas feliz, com rosto angelical, tranças caindo sobre o vento em um plano que desconhecemos e por isso mesmo o autor encerra a narrativa, o que diferencia o conto de um capítulo de romance.

Dormiu e sonhou com Diná. Sonhou com Diná e com a cidade. Os edifícios voando sobre sua cabeça, transformando-se em imagens de demônios. Sonhou com Diná e com o rio. A maré baixa. A maré alta. A maré subindo e nunca descendo. Subindo e nunca descendo. A água tocando-lhe os pés descalços. O frio. O frio. O frio... (ROCHA, 1992, p.13).

A seleção vocabular precisa só ocorre no desfecho, sendo semelhante à de uma notícia de jornal, principalmente quando diz: “foi encontrado morto às onze horas do dia seguinte, o corpo de Inácio da Diná. A sutileza do texto ficcional aparece nos demais parágrafos, o modo de organização da narrativa que prende a atenção do leitor, as figurações, a linguagem pouco formal, tudo isso não destitui o caráter ficcional da narrativa.

Trata-se de um conto bem envolvente, contendo os ingredientes básicos de uma boa narrativa. O autor dá abertura para fazermos algumas interpretações acerca dos conflitos sociais, acerca do papel da família e do estado no processo de formação dos sujeitos. Em se tratando dos recursos que utiliza para tornar a ficção envolvente, usa principalmente as reações psicológicas dos personagens, o flashback, a técnica do contraponto, enfim, todos os recursos da movimentação do tempo e do modo, trazidos à literatura em grande parte por meio das boas narrativas.

Nesta ótica, há outros ficcionistas contemporâneos como o contista Rubem Fonseca que trata do problema da violência urbana por meio de contos socio documentais. A título de ilustração, em *Feliz Ano Novo*, o narrador volta-se para os problemas sociais decorrentes das

desigualdades. A linguagem informal remete a locais periféricos urbanos em que o índice de criminalidade é alto; a concisão, marcada pelo diálogo presente na narrativa se assemelham ao conto *Inácio de Diná*. Há novamente a presença do interdiscurso. Isso aparece quando há alusão as religiões de matrizes africanas e as crenças decorrentes delas, bem como estereótipos marcados pela caracterização dos personagens na medida em que ao estabelecer uma relação entre realidade e ficção, tem-se o retrato do pobre e do rico.

Marcelino Freire também tem uma forma peculiar de compor seus contos. Em suas narrativas, a intensidade e seleção vocabular se assemelham ao conto *Inácio de Diná*, pois o vocabulário menos formal, a imagem que emergem de cada expressão utilizada serve para tratar de forma irônica as questões sociais, normalmente semelhante às obras de Rocha Neto. O discurso em primeira pessoa conduz o leitor a compreender o título que apresenta teor crítico. No conto *A Paz*, por exemplo, a partir da repetição enfática, períodos curtos, personificações, paradoxos e a concisão, têm-se a mesma perspectiva sociodiscursiva do conto que foi objeto desta dissertação, percebendo-se o link entre realidade e ficção. Em relação aos aspectos interdiscursivos, o discurso de paz propagado em passeatas, a atuação da segurança pública é ineficaz da mesma forma que aparece no conto *Inácio de Diná* em que a assistência do poder público é ineficiente.

Sendo assim, aparecem nos três contos, aversão ao sistema capitalista, evidenciado por agentes da segurança pública e por indivíduos com maior poder aquisitivo. Mas, é importante ressaltar que no conto *Inácio de Diná*, há referência a menores infratores. Nos demais, maiores envolvidos ou que são vítimas da criminalidade. Enfim, há uma tendência dos contos sócio documentais contemporâneos aparecerem estes elementos.

No próximo capítulo, há uma reflexão sobre a intersemiose literária tendo como base o estudo do conto sócio documental. Há, portanto, o embasamento necessário para o terceiro capítulo em que contém a análise das práticas intersemióticas, pois o conceito de intersemiose literária e uma breve análise da Arte Sequencial que envolve artes visuais e cênicas.

CAPÍTULO 2 - INTERSEMIOSE LITERÁRIA E LINGUAGENS HÍBRIDAS

2.1. Conceito de Intersemiose na literatura: aspectos históricos e contemporâneos

O termo intersemiose popularizou-se, fazendo surgir expressões como ‘intermioticidade’, neologismo relacionado aos signos, recursos e mídias distintas. Mas, para compreensão do conceito de intersemiose, é preciso analisar algumas vertentes teóricas do campo da semiótica que surgiram com a pós-modernidade quando houve a multiplicação de códigos.

A eclosão dos estudos semióticos emergiu na Europa, principalmente na França, em meados do século XX através do estruturalismo preconizado por Saussure no curso de Linguística Geral. Contudo, as pesquisas intersemióticas não se restringiram à linguística considerando que, neste período, a semiótica expandiu-se justamente com os estudos literários, em especial a semiótica da narrativa, amplamente difundida por teóricos como Roland Barthes, semiólogo que tratou das inter-relações sógnicas. Considerado um dos fundadores da semiologia literária, demonstrou a pluralidade significativa do texto e, fez discussões importantes, não restringindo o conceito semiológico, mas estabelecendo relações com a literatura. Para o autor:

Define-se semiologia canonicamente como a ciência dos signos. Com o tempo, ela se deslocou, coloriu-se em parte, porque os sujeitos mudaram. Com isso, diversos aspectos da literatura e da semiologia fundiram-se, conjugando-se. Trata-se de um sentido amplo, objeto de predileção que envolve narrativas, imagens, retratos, idioletos, etc. que se completam (BARTHES, 1977, p.16).

Os estudos de Barthes dialogam com o conceito contemporâneo de intersemiose, tendo em vista que ele considerou o processo de evolução dos signos, bem como as mudanças decorrentes nos suportes em que os textos literários passaram a ser veiculados. Na atual conjuntura, textos literários se materializam em vídeos, por meio da internet, havendo em certos casos até neologismos como tecnoconto, ciberconto, clipe contos, etc., referindo-se ao gênero conto inserido em ambientes virtuais. Estes assumem novos formatos, os quais adquirem significados diferenciados com as distintas recriações instituídas. Portanto, para Barthes (1977), o texto constitui-se como espaço imbricado no qual uma variedade de escritas, fundem-se e contrapõem-se. Para o autor:

Texto, na acepção literária, é o tecido de significantes, é o aflorar da língua. [...] Dentre as forças da literatura estão a mimese e a semiose; isso faz o texto literário ser diferente de outros textos por agregar saberes, imitar a realidade e ter múltiplos sentidos. (BARTHES, 1977, p.15).

Nesse sentido semiológico, deformações, acréscimos, supressões e alterações não são em si um problema no processo de recriação textual. A definição barthesiana de texto - como entrelaçamento de um tecido - nos confere pistas de que o texto literário não se esgota em si mesmo, sendo aberto a ressignificações, devido ao caráter plural em que se projeta em outras esferas, desencadeando uma rede de discursos que se institui e proliferam-se.

Nesse âmbito, outra vertente que tratou de semiose entre 1960 e 70, foi o vasto campo de pesquisa, deixado por Charles S. Peirce, amplamente estudado por Roman Jakobson, seu círculo e posteriormente por outros teóricos. Foi neste mesmo período, então, que Barthes desenvolveu estudos pertinentes sobre os sistemas de signos que foram além dos linguísticos e literários, tais como cinema, pintura, etc. Dentre estas pesquisas, houve a disseminação de estruturas verbais e não-verbais, mas não no sentido dicotômico e sim como espécie de abertura do campo semiótico para as mais diversas formas de comunicações intersemióticas.

Com a Teoria Geral dos Signos instituída por Peirce, a ideia de iconicidade começa a ser aceita, passando-se a considerar o ícone um signo que representa seu objeto, devido à existência de certas similaridades. Com isso, rompe-se em parte, com o princípio da arbitrariedade dos signos. Assim, no âmago da iconicidade, é que muitos processos intersemióticos foram disseminados.

Santaella (2005) foi uma das pesquisadoras a se aprofundar nos estudos de Peirce e ao tratar de linguagens híbridas, no livro: *O que é semiótica* também discorre sobre o conceito de intersemiose. Ela pontua que toda variedade e multiplicidade das formas de linguagens estão sustentadas em três matrizes: sonora, visual e verbal. A partir dessas, todas as combinações e misturas são possíveis, tanto que discorre sobre a pluralidade linguística que envolve muitos elementos. Para ela:

(...) a pluralidade da linguagem é tamanha e envolve linhas, traços, cores, pois nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes...através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexo quanto plurais; somos seres simbólicos, isto é, seres de linguagem. (SANTAELLA, 2005, p.2)

Fica claro que autora se baseia na perspectiva semiótica de Peirce ao tratar das múltiplas linguagens em mídias distintas, pontuando que o processo de comunicação se constitui de modo complexo, porque não envolve somente o código escrito. Do mesmo modo nesta dissertação, a recriação do conto envolveu muitos destes elementos descritos justamente em função do suporte. Dessa forma, a recriação intersemiótica pauta-se então pelo uso material dos suportes, cujas qualidades e estruturas são os interpretantes dos signos que absorvem servindo de interfaces. Peirce (1974) ao discorrer sobre semiótica assinalou que “o significado de um signo é um outro signo, pois a representação de um objeto em signo distinto gera outra representação” (PEIRCE, 1974, p.272). Assim, há ressignificação quando um mesmo objeto é representado em outro formato.

Sob esta ótica, o conceito de intersemiose relaciona-se a hibridização de linguagens e aos “suportes semióticos” (MAINGUENEAU, 2008, p.138) utilizados para materialização de diferentes signos. No processo de interpretação destes, pode haver a transmutação do linguístico para o não linguístico/sincrético e determinado objeto modifica-se em outro suporte como é o caso de contos recriados em quadrinhos ou narrativas audiovisuais. A hibridização que ocorre com recursos tecnológicos se justapõe e combina-se no processo intermídia conforme indica Plaza (2010):

A hibridização ou encontro de dois ou mais meios constitui um momento de revelação do qual nasce a forma nova. Assim, este processo nos permite fazer os meios dialogarem. A combinação de dois ou mais canais a partir de uma matriz de invenção, ou montagem de vários meios pode fazer surgir um outro, o que é a soma qualitativa daqueles que o constituem. Neste caso, a hibridização produz um dado inusitado, que é a criação de um meio novo antes inexistente. (PLAZA, 2010, p. 65).

Em 1980, Plaza estudou com Haroldo de Campos e foi motivado por este a pesquisar sobre a teoria da operação tradutora, época em que não havia no Brasil a disseminação de estudos intersemióticos como existe hoje. A tradução nos diversos meios se dá a “partir de uma estratificação de fronteiras nítidas entre sistemas de signos, dividindo-os em códigos diversos, tais como: verbal, pictórico, filmico, televisivo, gráfico, musical, etc.” (PLAZA, 2010, p. 67). Muitos teóricos têm, pois, discorrido acerca do significado de intersemiose, bem como o modo de representação de linguagens híbridas. Tanto Plaza como Santaella tecem um diálogo com a semiótica de Peirce e a noção de texto assinalado por Barthes que embasam melhor estes estudos.

Dessa forma, o campo da literatura tornou-se propício para que houvesse a multiplicidade de códigos, suscitando uma nova consciência de linguagem, o que constitui contínuas operações intersemióticas. Em tempos que o uso de imagens, sons e texto escrito se fundem, principalmente devido aos recursos tecnológicos, a tradução intermídia ganha notoriedade, sendo objeto de investigação de muitos teóricos. Os meios eletrônicos atuam como produtores de efeitos por similaridade criando ressonância entre suas imagens e o espectador.

Em se tratando de intersemiose literária, o suporte influencia bastante o interesse pela leitura e análise de determinada obra. São os meios utilizados em combinação com as diferentes linguagens e artes que também podem servir como estratégias de leitura nas instituições de ensino a fim de motivar os sujeitos a conhecerem o texto-fonte literário.

Em suma, a tradução intersemiótica pode configurar-se como uma possibilidade de leitura e interpretação textual mais instigante que as formas convencionais, pois constitui uma prática artística segundo Plaza (2010), mas ao mesmo tempo um instrumento pedagógico de divulgação das obras literárias.

A tradução intersemiótica como prática artística releva-se como um dispositivo que pensa as diversas formas de arte, colaborando entre o lúdico e o lúcido, equilíbrio entre o que é sensível e o inteligível. A transmutação consiste na interpretação de signos verbais em não verbais ou de um sistema de signo para outro como da arte verbal para a música, a dança, o cinema, a pintura. A tradução como prática intersemiótica,

depende muito mais das qualidades criativas e repertoriais do tradutor, quer dizer, da sua sensibilidade, do que da existência apriorística de um conjunto de normas e teorias. (PLAZA, 2010, p. 209- 210).

A partir do exposto, a semiótica da tradução literária estabelece conexão com as demais artes – música, pintura, escultura, etc., bem como a relação com outros suportes. E a teoria geral dos signos direciona para que se perceba os intercâmbios de recursos que um sistema de signos pode estabelecer com outro e que por isso mesmo são denominados processos intersemióticos. Sob este olhar, torna-se perceptível entender como e por que uma linguagem pode fecundar outra, como a literatura no cinema, na pintura, etc. O saber semiótico, então, funciona como um passaporte entre as linguagens e como um detector das forças nascentes da linguagem que encontram suas fontes privilegiadas na literatura.

Sob esta lente, optou-se pelo termo tradução intersemiótica pelo fato destas expressões conterem uma ideia mais ampla acerca da interpretação de signos por meio dos quais se institui a recriação em outros suportes. A tradução de determinada obra literária implica em uma diversidade de referências que o tradutor adquire ao longo de suas experiências pessoais e intelectuais. Fazer alusão à intersemiose literária, portanto, é considerar a sincronia que há entre imagem, som e outros elementos semióticos visando o caráter lúdico da leitura literária. Por isso, nesta pesquisa, o movimento que ocorreu a partir da recriação de cenas do conto refletiu nos demais aspectos intersemióticos mencionados.

Nos próximos tópicos, há uma discussão acerca de estudos que tratam da recriação em forma de quadros e narrativas audiovisuais (teatro/curta metragem) para posteriormente traçar uma análise comparativa entre as práticas intersemióticas desenvolvidas por alunos do ensino básico com o conto sócio documental e os pressupostos teóricos mencionados.

2.2. Intersemiose literária e a representação por desenho e cenográfica

Na contemporaneidade, o campo visual é bem instigado pela mídia. Isso ocorre por meio do sincretismo textual, seja em forma de campanhas publicitárias em que há pouco texto escrito e muita imagem ou outras formas de representação de linguagens híbridas, como vídeos,

filmes, charges, quadrinhos, cuja força retórica reside tanto na imagem como no texto escrito. A literatura, em face das novas tecnologias, transformou-se, inspirada por estes recursos, tornando-se a ficção contemporânea mais leve e multifacetada conforme discutido no primeiro capítulo.

Santaella & Noth (2001) discutem acerca da representação de signos imagéticos enfatizando que o domínio das imagens como representação visual envolve “desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e as imagens cinematográficas, televisivas, infográficas, sendo imagens, nesse sentido, objetos materiais, signos que representam o ambiente visual” (SANTAELLA & NOTH, 2001, p. 15).

Sendo assim, o conceito de imagem compreende tanto a imagem verbal como a mental. Embora, a intersemiose em contos se institua de modo amplo a partir da imagem mental, a acepção que interessa nesta pesquisa é de imagem gráfica sejam elas desenhadas em formato de quadrinhos ou ainda cenográficas. Para Santaella & Noth (2001):

A imagem pode ilustrar um texto verbal ou o texto pode esclarecer a imagem na forma de um comentário. Em ambos os casos, a imagem não parece ser suficiente sem o texto, fato que levou alguns semioticistas logocêntricos a questionarem a autonomia semiótica da imagem. (SANTAELLA & NOTH, 2001, p. 53).

Portanto, a percepção ora apresentada é a de que a imagem não é inferior nem superior ao texto escrito, mas integrada ao texto, trazendo informatividade. Sendo assim, texto e imagem encontram-se numa relação complementar. A relação texto-imagem liga-se à transposição intersemiótica. Sabe-se que como símbolo, a palavra em si já possui atributos imagéticos. Entretanto, em sentido estrito, engloba outros signos não linguísticos. Aumont (1993) ao tratar de imagem, pontua que esta, na maioria das vezes, representa um acontecimento no tempo, espaço e por isso costuma ser denominada imagem narrativa.

A imagem narrativa é definida muito estritamente pela narratologia recente como um conjunto organizado de significantes que constituem uma história. Tenhamos em mente que a imagem só tem dimensão simbólica, porque é capaz de significar – sempre em relação com a linguagem verbal. Em nossa relação com a imagem, diversos códigos são mobilizados, alguns

quase universais, os que resultam da percepção, outros mais estruturados socialmente como os códigos por analogia. (AUMONT 1993, p. 244- 250).

Sendo os quadros um sistema de signos, os estilos pictoriais são definidos como sistemas de regras que permitem dar significados aos eventos representados e visíveis. Observa-se que muitas histórias em quadrinhos, placas, cartuns e outras imagens, quando ligados ao texto escrito, apresentam recorrentemente o sincretismo do verbal com o visual, colaborando um com o outro para construir os efeitos de sentido. Em muitos casos, a imagem não só complementa o verbal como predomina sobre ele. Por isso, o diálogo entre linguagens é importante e serve para evidenciar que os textos não são fechados em si mesmos, podendo ser ressignificados.

Nesse sentido, o uso de imagens decorrente da releitura e recriação de determinada obra literária, não constitui mera ilustração, pois com a ampliação do processo intersemiótico, tal ideia tornou-se inadequada, tendo em vista que em muitos desenhos e encenações, há representação apropriada da sequência narrativa, bem como a descrição de personagens, cenários, etc., havendo a possibilidade de ampliação de sentidos.

A tradução de conto em quadros, por exemplo, é tanto uma recriação autônoma como recíproca. Quanto mais inçado de dificuldades o texto recriado, mais sedutora será a possibilidade de recriação da obra. Acerca disso, Haroldo de Campos teceu comentários a respeito da tradução envolvendo imagens.

Numa tradução dessa natureza, não se traduz apenas o significado, por meio dos desenhos, traduz-se o próprio signo, ou seja, sua fisicalidade, sua materialidade, as mesmas propriedades sonoras à imagética visual. (CAMPOS, 1967, p. 22-23).

Existem diversas possibilidades de releituras de determinada obra. A releitura difere-se da reprodução, pois é preciso interpretar bem aquilo que se ler e exercitar a criatividade. Releitura e recriação não constituem transcrição literal. Na experiência plurissemiótica, é possível estabelecer uma relação de interação entre as obras e mídias. Por isso, Carvalho trata do caráter emancipador que ocorre por meio de atividades intersemióticas afirma que:

a recriação direcionada ao público jovem é um processo que envolve o uso de procedimentos narrativos tais como o corte, a segmentação, a redução de elementos, a mudança ou manutenção da perspectiva narrativa, a simplificação das ações, a representação do tempo e do espaço mais próxima ou mais distante do original, depende do cruzamento da leitura da obra e do leitor-alvo que o adaptador realiza, tendo como parâmetro o caráter emancipatório da obra fonte. (CARVALHO, 2006, P. 381.

É preciso quebrar paradigmas infundados referente à leitura do texto literário, pois há pressupostos de que os estudantes não terão desejo de ler o texto fonte se utilizarem mecanismos outros de análises. Mas o processo intersemiótico apresentado nesta pesquisa envolve a leitura integral como preparação para elaboração de quadros, bem como para encenação teatral e edição em curta metragem, sendo dessa forma um estímulo e não um desserviço à leitura de conto conforme será discutido melhor a seguir.

2.3. A arte sequencial e a recriação de conto em quadrinhos

Arte sequencial é uma expressão designada por Will Eisner em seu livro *Comics and Sequential Art* e faz referência à modalidade artística que usa o encadeamento de imagens em sequência para contar, recriar uma narrativa ou transmitir uma informação graficamente. Um dos exemplos de arte sequencial são as histórias em quadrinhos – HQs, composições intersemióticas que têm sido sabiamente utilizadas para representação de narrativas ficcionais conforme aponta Eisner:

As HQs são um meio visual composto de imagens. Apesar das palavras serem um componente vital, a maior dependência para a descrição e narração está nas imagens moldadas com a intenção de imitar o texto fonte no processo de adaptação de narrativas. O layout da página possui efeitos de grande impacto, técnicas de desenhos, cores chamativas captam a atenção do leitor (EISNER, 2005, p.5).

Eisner (2005) acentua a relevância da imagem no processo de composição da arte sequencial que se adequem à temática tratada na narrativa e aos demais elementos que o compõem. Esta, inclui a decodificação de símbolos, integração dos signos, sendo uma atividade intersemiótica relevante na contemporaneidade. O autor foi um dos pioneiros na arte de produzir cartuns e um dos teóricos mais importantes do século XX que tratou da arte

sequencial, ministrando na Flórida por mais de 18 anos estudos referentes às narrativas em suportes imagéticos como as famosas HQs.

Eisner (2005) questionou os temas inseridos nas narrativas gráficas, enfatizando que não se pode priorizar a forma em detrimento do conteúdo. No século XX, em geral, os quadros versavam sobre assuntos infantis. Com o tempo, houve a inclusão dos temas sociais em cartuns, havendo então a adaptação de obras literárias. Este teórico foi fortemente influenciado pelos escritores de contos de sua época e tratou do processo de recriação de obras literárias para quadros.

Sabe-se que os desenhos apresentam peculiaridades como linhas que acompanham o contorno e confere progressão a narrativa podendo denotar movimento. Desse modo, a recriação em forma de desenhos pode servir de estímulo a novas leituras. Para ele, ao analisar imagens recriadas, muitas vezes, percebe-se nos personagens, os estereótipos descritos nas narrativas ficcionais.

[...] a arte dos quadrinhos lida facilmente com reproduções reconhecíveis da conduta humana. Logo, estereótipos nas imagens se constituem a partir de características físicas. Tornam-se ícones e são usados como parte da linguagem na narrativa gráfica (EISNER, 2005, p.21-22).

Tal recurso, denominado ‘estereótipos imagéticos, são perceptíveis também ao analisar o figurino em filmes, no teatro em que as características dos personagens muitas vezes são evidenciadas pela aparência. Assim, o desenho ou o figurino conferem força a determinado personagem e contribuem no processo de recriação, transmitindo assim uma informação a mais para o leitor ou espectador. Os adereços podem indicar inocência, maldade, pode ter um tom pejorativo ou ainda evidenciar a condição socioeconômica dos personagens, etc. Como há pouco tempo e espaço nos quadrinhos, a imagem define certos elementos de modo instantâneo. Ao analisar os dados nesta pesquisa, serão observados como os personagens foram representados, se há estereótipos tanto nos desenhos como no figurino dos intérpretes na encenação e quais aspectos discursivos são inferidos a partir da análise dos estereótipos.

O simbolismo é outro recurso que se instaura normalmente por meio da inserção de objetos no processo de recriação. Pode-se inserir uma faca, arma de fogo ou qualquer outro elemento explicitado ou sugerido no texto-fonte. Os símbolos podem ser recriados nos quadros ou utilizados pelos intérpretes nas encenações e são recursos relevantes para composição das cenas. A partir dos recursos mencionados, percebem-se as semelhanças e distinções entre o formato em quadrinhos e o das narrativas audiovisuais. Uma das distinções é que, nestas, o recurso sonoro traz vivacidade às encenações, enquanto ao compor os quadros, é preciso fazer alusão ao som usando onomatopeias e outros recursos linguísticos e mesmo assim nem sempre se consegue o mesmo dinamismo. Entretanto, cada suporte possui certas peculiaridades e se bem conduzidos, podem contribuir para leitura literária com ludicidade.

As discussões de Eisner (2005) servem para mostrar mais uma possibilidade de recriação envolvendo obras literárias em face dos desafios que temos, isto é, despertar no discente o gosto pela leitura do texto literário tendo em vista que este “fica impaciente com muitas páginas de uma obra literária, porque acostumou-se a absorver, ideias e informações rapidamente e com pouco esforço” (EISNER, 2005, p.10).

Em resumo, ao analisar os quadros nesta pesquisa, discutiu-se de que modo houve a representação das cenas do conto bem como a disposição do cenário, personagens (estereótipos, figurinos, expressão, etc.); o simbolismo (recriação de objetos), tempo e as principais técnicas de desenho utilizados. Por fim, os aspectos interdiscursivos por meio da recriação de imagens e textos, tendo como base estudos de teóricos que tratam de aspectos intersemióticos na recriação literária.

2.4. Adaptação de obras literárias para o teatro e cinema

As narrativas ficcionais recriadas em forma de teatro, gravadas e editadas em curta metragem constituem-se pela junção do texto adaptado com acréscimo de elementos como: sons, imagens e discursos verbais necessários à compreensão do espectador. É nessa perspectiva que os códigos visuais e sonoros agregam o fenômeno intersemiótico, considerando que nem sempre se busca traduzir com rigor os pressupostos do texto original.

Do ponto de vista estilístico, uma peça teatral ou curta metragem podem ser definidos como exitosos quando conseguem manter uma relação de coerência com as escolhas enunciativas do texto-fonte. Isso permite que novas configurações discursivas se instituem e não estejam em contradição com aquelas do texto inicial. A adaptação do texto literário para teatro ou curta é a passagem do código necessariamente escrito para o imagético, pois as palavras de um conto, por exemplo, criam uma imagem mental, enquanto a imagem teatral e fílmica, constituem-se a partir da imagem visual.

Em se tratando do roteiro adaptado de um conto, passa pelo processo de ressignificação, devido à linguagem que mesmo apresentando algumas similaridades com o texto fonte, distinguem-se, assumindo identidade própria, convertendo-se ao mesmo tempo em algo original. Trata-se da autônoma enunciação. Para SANTOS (2003):

O roteiro seja do texto teatral ou fílmico é de interação coletiva. Até chegar ao espectador, é carregado com as diversas interpretações decorrentes de elementos teatrais como: cenário, figurino, trilha sonora, etc. O texto por si só não constitui o fazer teatral, mas decorre da junção de todos os elementos que o compõem em uma situação de interação com o público ou espectador. Apenas com a integração coletiva, é que se completa, ou seja, depois de misturar os diversos fermentos que lhe adicionam cada um dos seus intérpretes que o roteiro ganha forma e vida, no palco ou no cinema. (SANTOS, 2003, p.90).

O roteiro, no processo de adaptação literária, exige objetividade e neste sentido quando se adapta um conto para o teatro ou curta, a facilidade é bem maior tendo em vista que comparando ao romance, à extensão do conto possibilita os roteiristas fazerem poucos cortes. Nesse sentido, mesmo havendo mais de uma cena, o conto se estrutura em um único conflito, então, trabalha-se melhor à temática, conferindo verossimilhança ao espetáculo ou ao curta gravado.

Nesta pesquisa, analisou-se alguns cortes que eram feitos durante o ensaio, havendo flexibilidade no processo de adaptação. Assim, evidenciou-se também acréscimos feitos seja por meio da trilha sonora, cenário ou interpretação dos personagens. Nesse sentido, Cardoso (2011) preceitua que:

Para uma boa adaptação e representação é indispensável apreender o que está nas entrelinhas até para acrescentar e suprimir o que lhe parecer mais importante e assim haver uma perfeita leitura da obra em sua forma mais nova. Adaptar na verdade é reescrever. E reescrever exige além de fidelidade, a inovação. Quando da transposição de um texto literário para outro suporte, sempre resulta em múltiplas adequações e transformações inevitáveis devido à mudança do próprio suporte. Há, por outro lado, que se considerar o espectador. O produto dessas transmutações é sempre uma nova obra. (CARDOSO, 2011, p. 11).

Adaptar é diferente de mera transposição, pois em muitos casos, o texto original serve de base ou inspiração para a criação livre de uma produção fílmica, teatral, etc. Adaptação é diferente de apenas se basear para escrever algo distinto. Para Santos (2003):

A adaptação exige muitos dos roteiristas, porque por mais que ele procure ser fiel ao texto original, nem sempre isso é possível. Na maioria das vezes, um livro não tem o seu tempo narrativo cronometrado com exatidão. E o mesmo não acontece com uma produção teatral ou cinematográfica. A peça ou filme acontecem dentro de um período de tempo rigorosamente determinado. Assim, ao realizar uma adaptação, o roteirista deve estar atento não para transcrever cena por cena, mas para não perder a essência daquilo que foi narrado pelo autor do texto original. No entanto, obras como *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, mesmo sendo extensas, foram praticamente transcritas fielmente. Mas normalmente isso não acontece com romances. (SANTOS, 2003, p.110-11).

No processo de recriação, é possível que se preserve a essência da obra, atribuindo elementos que se julguem necessários. Em resumo, quando se trata de adaptação de obras literárias para o teatro ou curta, a inovação na forma de recriar o texto-fonte pressupõe o planejamento adequado da encenação para que haja a devida interação com o público.

Desse modo, ainda que não haja falas, o espectador precisa captar as intenções para dar o *feed back* adequado. Assim, se determinada cena pressupõe algo cômico, deve haver sintonia entre os elementos e todo esforço de quem encena para que o público considere a cena humorística. Do igual modo, se requer drama, também, toda a encenação deve corroborar para um momento de reflexão, algo mais intimista e assim por diante, o espectador captando as intenções pressupostas pelo roteirista e por quem está encenando pode interagir de modo adequado.

Por isso, a encenação ou representação de uma obra literária concretiza-se a partir de todo o conjunto de elementos mencionados por Santos (2003), não estando restrita a falas de personagens, por exemplo, pois a depender do modo de organização do roteiro, estas podem ser utilizadas em sintonia com a expressão fisionômica dos intérpretes, pela demarcação de determinada música, pelo figurino e postura do ator no palco ou ainda pelo modo como o cenário for disposto no espaço cênico.

Nessa lente, no próximo item, há uma breve discussão acerca da encenação de conto, as possibilidades de recriação deste gênero literário no teatro e em curta metragem, bem como a discussão da relevância do suporte e as mudanças decorrentes neste processo intersemiótico.

2.5. Encenação teatral e intercruzamento com o conto sócio documental

O teatro didático brasileiro originou-se quando o Brasil passou a ser colônia de Portugal. Os Jesuítas influenciaram ideologicamente os índios por meio da literatura e teatro. Este, então foi usado como instrumento pedagógico, já que os índios tinham uma tendência natural para a música e a dança. Sendo assim, os Jesuítas utilizaram elementos da cultura indígena e perceberam no teatro, um método mais eficaz que o sermão para disseminação dos dogmas religiosos. Isso ocorreu, devido ao uso da imagem representativa das encenações.

Em síntese, se os jesuítas propagaram suas crenças de forma exitosa por meio de dramatizações, servindo inclusive como instrumento de dominação, o teatro constitui-se, um instrumento eficaz, uma arte que intercruza com outras linguagens e contribui para ampliação dos níveis de letramento quando inseridos de modo integrado com a literatura. A partir deste panorama, percebe-se que esta arte é de cunho coletivo e que não se constitui sem que haja a interação entre os sujeitos.

Constata-se, entretanto, que no ensino básico, a leitura do texto teatral é pouco estimulada. Nos livros didáticos, os alunos saem com poucas informações sobre o teatro e leem, geralmente trechos de peças de Gil Vicente, de obras de Nelson Rodrigues ou de Luís

Fernando Veríssimo e, em raríssimos casos, faz-se a leitura integral. Isso é um tanto contraditório, pois as telenovelas e os filmes atraem tanto os discentes fora do ambiente escolar e, de modo estratégico, recursos desta natureza poderiam ser utilizados com mais afinco de modo a estabelecer relações com práticas culturais vivenciadas por estes sujeitos.

Nesse sentido, as recriações teatrais de conto sócio documental não só conscientizam os discentes pelo teor das temáticas abordadas, como também possibilita o contato com a linguagem teatral que se funde à literária. Para Santos (2003): “o teatro é a arte da demonstração, encenação ou representação cênica” (SANTOS, 2003, p.90-91), sendo muitas vezes mais importante a junção dos elementos que o compõem e não só as falas dos personagens, ou seja, a atuação envolve a interpretação dos atores que não se limita ao texto decorado. Sendo assim, o que está nas entrelinhas dos diálogos ou ainda no silêncio dos personagens são relevantes na representação cênica, pois há ênfase também a outros mecanismos como a expressão facial, corporal para se comunicar com os espectadores.

Com o pouco estímulo ao teatro em práticas de leitura e escrita no ensino básico, as encenações raramente se concretizam. É veemente que no currículo do ensino básico, falta, no mínimo, um estímulo à leitura cênica atrelada a obras literárias. Por isso, Candido fez uma crítica acerca desse assunto, isto é, da dissociação entre literatura e teatro, o que para o autor constituiu um empobrecimento cultural. Para ele: “(...) a exclusão do teatro, importa, em verdade, num empobrecimento, um desserviço ao estudo de tópicos importantes da Literatura nacional” (CANDIDO, 1993, p. 12).

Desse modo, ao tratar de práticas intersemióticas envolvendo literatura e teatro, é relevante mencionar os estudos do alemão Bertolt Brecht, um dos dramaturgos mais notáveis do século XX que tratou de questões teóricas e práticas sobre teatro. Em meio aos decorrentes conflitos mundiais, o novo teatro surgiu e com eles a emergência do proletariado, uma classe diferente daquela que costumava ser protagonista.

Em meio a este contexto, Brecht (2005) trouxe a dimensão pedagógica do teatro, que se caracterizou pela apresentação de acontecimentos sociais procurando ao mesmo tempo entreter e fazer refletir sobre temáticas sociais. Do mesmo modo, nesta pesquisa, há o estudo

do conto sócio documental adaptado para o teatro cujo intuito foi refletir sobre questões sociais sem destituir de aspectos lúdicos da linguagem teatral, pois mesmo com caráter pedagógico, esta arte continua sendo divertida como assinalou Brecht.

Não fora a possibilidade de uma aprendizagem divertida, e o teatro em que pese toda a sua estrutura, não seria capaz de ensinar. O teatro não deixa de ser teatro mesmo quando é didático, e desde que seja bom teatro, não manipulador, ele é adequado e diverte. (BRECHT, 2005, p.132).

O autor mencionado divulgou o teatro didático com a intenção de promover a arte de modo crítico e com ludicidade. A sua proposta pedagógica consistia em fazer peças de cunho social, visando refletir principalmente sobre questões políticas que servissem para informação das classes menos privilegiadas. Desse modo, ao mesmo tempo que aproximou temas sociais das encenações teatrais, não destituiu o caráter de diversão desta arte.

O autor criticou, contudo, a diversão alienada, fruto de meros interesses comerciais, ou seja, a utilização das artes cênicas como produto, voltado para o entretenimento desprovido de quaisquer comprometimentos com assuntos relevantes. O que ele discordava quanto à dramaturgia Aristotélica foi justamente a manipulação das emoções nas encenações sem haver um teor crítico neste processo. Parte destas críticas nos remete a produções cinematográficas hollywoodianas, com efeitos especiais e que muitas vezes só serve aos interesses dos patrocinadores, altamente manipuláveis. Nesse sentido, estas reflexões continuam sendo plausíveis, pois a arte cênica não pode ser refém do que é vendável e de ideologias dominantes, podendo receber das instituições públicas, um apoio adequado para disseminação do saber e progresso cultural dos sujeitos.

Fica claro a partir de tais reflexões, que o teatro pode facilitar não só a aproximação do discente com a ficção, mas também contribuir com a formação crítica a partir da análise de questões sociais vivenciadas nas encenações e em todo o processo de preparação de tais atividades. Por isso, a importância de práticas intersemióticas no ensino básico, corroborando com as questões mencionadas.

Para uma geração que cresceu permeado pelo universo digital, processar e recriar informações verbais, visuais e sonoras é preferível. A seguir, uma síntese dos principais itens de análise das narrativas audiovisuais que englobam tanto a encenação como a gravação em forma de curta.

As discussões em torno da harmonia e interação com os interpretres durante os ensaios foram um dos tópicos para a análise, bem como as principais características dos personagens, inferências (implícitos) deixados pelo olhar, aspectos discursivos decorrentes das reflexões, entonação, a condução dos espectadores, ação conjunta da cena com o texto, narração, figurino, cenário, luzes, trilha sonora, enfim, todos os recursos cênicos utilizados, se contribuíram para que a recriação ou processo intersemiótico se instituisse de maneira adequada.

Para análise destes itens e dos elencados nas atividades de recriação dos quadros, foram considerados tanto os teóricos citados neste capítulo como os estudos de Maingueneau (2008) no processo Inter semiótico e no livro *discurso literário* (2012), base nos estudos introdutórios desta pesquisa. Tais reflexões serão feitas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DAS PRÁTICAS INTERSEMIÓTICAS

3.1. Teoria da Semântica Global de Maingueneau e as práticas intersemióticas

O modelo proposto por Maingueneau (2008) acerca da análise intersemiótica com base na *Teoria da Semântica Global* não se restringe a elementos linguísticos, mas pressupõe uma reflexão discursiva, contextual por meio da enunciação, da materialidade do discurso que, no caso do corpus desta pesquisa foi composto de um conto recriado em três formatos. Assim, considerou-se esta “metodologia para análise no âmbito discursivo, tratando da interdiscursividade, intertextualidade, vocabulário, tema, o estatuto do enunciador, dêixis enunciativas e o modo de coesão” (MAINGUENEAU, 2008, p. 77). Tal modelo não privilegia um ou outro elemento, mas em sua acepção, há uma integração de modo que as análises ultrapassam a superfície textual:

Há vontade de distinguir o fundamental do superficial, o essencial do acessório na análise discursiva, na medida em que é a significância discursiva em seu conjunto que deve ser essencialmente visada nas reflexões narratológicas. Não pode haver fundo, ‘arquitetura do discurso’, que envolve somente a estética textual, mas um sistema que investe o discurso na multiplicidade de suas dimensões. (MAINGUENEAU, 2008, p.76).

Os principais aspectos da *Teoria da Semântica Global* instituída por Maingueneau (2008) para análise das narrativas de modo não superficial adotado para discussão, já foi amplamente discutido nas análises. Entretanto, em uma perspectiva tanto social quanto intersemiótica, o teórico considerou que o ponto de partida é haver uma análise aprofundada da obra literária, na qual ele denomina discurso. Acerca disso, pontuou:

(...) um leitor atento percebe muito bem que a identidade de um discurso não é somente uma questão de vocabulário, tema, modo de enunciação, interdiscurso, etc., mas há de fato uma dependência de uma coerência global que integra múltiplas dimensões textuais. Os métodos de análise tendem, com efeito, a impor o seguinte dilema: ou pretendemos captar o discurso em sua globalidade e, para fazer isso, negligenciar a textura superficial, a diversidade, o imbricamento dos arranjos visíveis, para elaborar modelos profundos; ou estudamos essa textura em toda sua complexidade e então nos atemos a análises locais, cujos detalhes

desqualificam os modelos profundos por seu caráter redutor. Haveria então uma alternativa necessária, ligada à dificuldade de conceber mediações entre um nível e outro. De todo modo, é viável superar esta dicotomia para admitir que um discurso se desdobra sobre todas as suas dimensões. (MAINGUENEAU, 2008, p.18).

Para o autor, um leitor atento percebe que a identidade de um discurso não é somente uma questão de vocabulário. Assim, nas atividades intersemióticas, houve o princípio da cooperação tanto entre o enunciador (ficcionalista), como entre os coenunciadores, pois as recriações pautaram-se também nos conhecimentos que os estudantes possuíam, no interdiscurso, ou seja, na influência que as diferentes instâncias sociais (família, igreja, escola, etc.) exercem sobre estes alunos. Estes aspectos contextuais dos discentes contribuíram para que fossem atribuídos outros sentidos à narrativa estudada.

A teoria de Maingueneau (2008) perpassa pelas análises literárias tradicionais na medida em que considera o universo, campo e espaços discursivos no processo de reflexão textual. O autor trabalha com as noções de elementos constituintes de discursos, sendo a literatura um destes discursos. Desse modo, o conto em análise “Inácio de Diná” não foi analisado apenas por meio da superfície textual ou ainda considerando à estética nas recriações, pois os efeitos de sentidos que um discurso provoca, perpassaram inclusive por outras esferas discursivas como a política, jornalística, religiosa, etc. Tais aspectos presentes no conto ocorreram a partir dos itens lexicais, tema e demais elementos da teoria da semântica global na visão do teórico mencionado.

No capítulo, intitulado *uma prática intersemiótica*, Maingueneau (2008) não se limitou ao estudo de objetos linguísticos, utilizando o termo “enunciado quando se trata de textos em sentido estrito, que englobam as produções linguísticas, verbais e em sentido amplo, os domínios semióticos que envolvem linguagens híbridas” (MAINGUENEAU, 2008, p.138-139), como a que encontramos em quadrinhos, teatro, cinema, conforme identificou-se ao realizar estas práticas com os discentes. Nesse processo, houve uma interdependência entre os suportes e o conto recriado em signos linguísticos que se fundiram, ao mesmo tempo, aglutinando-se.

Para o teórico de linha francesa, as narrativas constituem fotografia dos fatos sociais e por isso a escolha em ter optado pela recriação em três formatos de um único conto cuja temática é social, pois por meio destas práticas incluindo três recriações, foi possível uma análise literária aprofundada. Tanto Maingueneau (2008) quanto os que dialogam com suas ideologias foram base para análise destas recriações, devido as peculiaridades de cada atividade intersemiótica instituída, houve a necessidade de inserir outros teóricos para análise do corpus.

Em se tratando da linha de Maingueneau (2008), a seleção vocabular, modos de organização dos enunciados e os demais aspectos da teoria mencionada contribuíram para evidenciar marcas discursivas e buscou-se identificar neste percurso se os estudantes percebiam, por exemplo, que os discursos na ficção não são neutros, mas eivados de mensagens subliminares inseridos pelos enunciadores. Sendo assim, ao fazer a releitura de um conto, numa experiência plurissemiótica, tanto as ideologias presentes nas entrelinhas como a atribuição de novos sentidos instituídos por estes sujeitos injetados na recriação indicaram maior ou menor nível de letramento literário e isso foi importante no decorrer das discussões e nas considerações finais.

Sabe-se que pesquisas recentes indicam que os discentes do ensino básico geralmente têm dificuldade em analisar textos ficcionais de maneira aprofundada, ou seja, quase sempre não conseguem perceber o que está nas entrelinhas e no interior dos discursos. Alguns teóricos postulam que muitos dos conceitos inseridos no processo de análise literária ainda soam estranhos para eles, que na maioria das vezes, não fizeram reflexões literárias desde o início do ensino fundamental II nem tão pouco o fazem nas últimas séries e, dificilmente farão no ensino médio. Assim, alguns sujeitos mal conseguem posicionar-se diante de um conto cuja linguagem não é rebuscada e desse modo acabam tendo pouca autonomia nas releituras e análises de outros gêneros discursivos, reproduzindo em alguns casos as principais ideias dos literatos, sem ao menos refletir sobre as temáticas tratadas nas obras.

O estudo de contos, nesta perspectiva, acaba ocorrendo, muitas vezes, por imposição do sistema educacional e não por prazer, de forma lúdica, como propõe Plaza (2010). Portanto, tendo como base a proposta de análise do estudo das narrativas ficcionais pelo véis

discursivo, houve como identificar qualitativamente se os estudantes que participaram das atividades de recriação possuíam um nível de letramento baixo, mediano ou elevado, considerando a faixa etária. Não significa com esta discussão ora suscitada, que se deva teorizar aspectos da Análise do Discurso no ensino básico, ao se refletir sobre contos recriados, nem deixar de considerar teóricos da crítica literária brasileira que tecem reflexões plausíveis sobre o gênero conto, mas, analisar de que forma nestas representações, os discentes conseguiram transmutá-lo para outro suporte, fazendo inferências adequadas à experiência plurissemiótica e considerando o interdiscurso proposto por Maingueneau (2012) e aos adeptos de sua teoria.

O que se propôs com estas análises, foi justamente verificar se os indicadores nacionais que apontam o público infanto-juvenil tendo cada vez mais dificuldade, pouco interesse e até aversão pela literatura nacional, estão corretos, e, se buscando alternativas pouco convencionais para leitura literária, voltada para os estudos interartes, haveria não apenas um maior envolvimento, interesse como também a ampliação dos níveis de percepção crítica dos estudantes. Em outras palavras, trata-se de sugerir estratégias de leitura do texto literário pelo viés artístico e discursivo.

Além disso, por meio de análises aprofundadas conforme pressupôs Maingueneau (2008), quando estes sujeitos ingressarem na universidade, o nível de interpretação textual que hoje é considerado baixo, poderá elevar-se, havendo uma ampliação quanto ao letramento literário, e conseqüentemente, isso terá um impacto positivo não só na vida acadêmica destes estudantes, mas em outros âmbitos. Nessa perspectiva, fez-se necessário, identificar, se os estudantes conseguiam fazer inferências plausíveis no processo intersemiótico em cada uma das atividades propostas.

Diante do exposto, Maingueneau (2008) discute acerca do intercruzamento de signos em que aspectos visuais, verbais e sonoros complementam-se ao analisar práticas intersemióticas. Por meio das noções de interdiscursividade e intertextualidade, foi possível identificar quais marcas intertextuais e interdiscursivas foram evidenciadas pelos alunos nas três recriações feitas. Após isso, ocorreu uma discussão consistente acerca dos demais elementos da semântica global com base não apenas do teórico citado, mas em outros

mencionados nos capítulos anteriores como Barthes (1977), Santaella (2012), etc. que foram cruciais para um maior entendimento das recriações imagéticas, contendo mais de um signo linguístico.

3.2. Recriação de conto em três mídias: quadros, teatro e curta metragem

No processo de reflexão do conto recriado, foram considerados tanto teóricos que tratam especificamente da intersemiose literária como as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que tecem reflexões relevantes sobre a análise de narrativas ficcionais no ensino básico.

Comparando os quadros com o teatro e curta, as possibilidades de inserção de outros elementos é bem maior. O fundo musical, a dança, a voz do narrador, a disposição e atuação dos personagens na encenação contribuíram para a compreensão do público. Em se tratando dos recursos tecnológicos, isso mostra que a depender do suporte, pode-se inserir mais elementos de modo a tornar a recriação ainda mais atrativa. Contudo, isso não significa que a arte cênica é mais indicada que os quadros e que não houve a percepção adequada do conto. Os suportes para as recriações podem ser os mais variados desde que quem recria utilize não só elementos específicos do formato, mas faça a releitura correta do gênero.

Dessa forma, segundo os PCNs (1998), as instituições de ensino podem adotar estratégias diversificadas de análise textual, priorizando o pensamento crítico, criativo e autônomo do discente. Nesse sentido, as recriações literárias contribuem para que os alunos possam se expressar, tendo em vista que “o estudo de literatura no ensino básico não pode ser aula de expressão em que os alunos não podem se expressar”. (PCN, 1997, p. 138). A mediação docente deve partir de uma abordagem discursiva em que os leitores assumem o papel de co-enunciadores contribuindo para o processo de apreensão de sentidos. Assim:

O texto literário estabelece relações de sentidos entre o sujeito e o mundo, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual. A sintonia com o contexto no qual o sujeito está inserido é importante, bem como os dilemas e conflitos pessoais e sociais que podem ser refletidos

por meios das temáticas tratadas nas narrativas ficcionais. (PCNs, 1997, p. 26).

Nessa perspectiva, os estudos interartes contribuíram para que as práticas intersemióticas desta pesquisa tornassem envolventes para os alunos que participaram de modo ativo. De modo específico, os que contribuíram para que houvesse as recriações, tiveram a oportunidade de vivenciar à temática tratada no conto e atribuir significações distintas, fazendo releituras e não apenas transcrições. Apesar disso, ao estabelecer uma ponte com os fatos sociais, em alguns momentos, ainda houve uma interpretação superficial se considerarmos os elementos instituídos por Maingueneau (2008) para análise de narrativas.

Mas, em se tratando de aspectos artísticos, estéticos, criativos, as expectativas foram superadas e após estas recriações, ocorreram outras que serão mencionadas nas considerações finais deste estudo, momento em que haverá uma reflexão acerca dos objetivos propostos e alcançados com esta pesquisa.

Foi perceptível que o estudo do conto atrelado às artes cênicas ou visuais “propiciou o desenvolvimento do pensamento artístico, ampliou a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação dos discentes” (PCNs, 1997, p.15) conforme pressuposto nos Parâmetros. Ao estudar o conto, nessa perspectiva, houve a uma integração com outras áreas do conhecimento, o que contribuiu para dinamizar o estudo literário. Em tais documentos, há ideia de que a autonomia dos sujeitos, bem como o nível de criticidade dos estudantes, deve-se ampliar de modo que não sejam passivos, alienados, mas politizados seja para recriação de conto ou de outros gêneros.

Neste âmbito, Metz (1974) tratou da constituição da imagem, estabelecendo uma relação com os signos linguísticos e a produção de sentidos decorrentes destas junções. Com base nestas ideias, nos quadros analisados a seguir, houve um encontro de signos imbricados, sendo a fusão de imagem e o texto escrito, o que permitiu o diálogo com as matrizes visual e verbal e tanto as ideias de Barthes (1984) como as de Santaella (2012) corroboraram com as ideologias de Metz.

A imagem não constituiu um império autônomo e cerrado, um mundo fechado sem comunicação com o que o rodeia. As imagens como as palavras, como todos os demais elementos que compõem os textos híbridos, não poderiam deixar de ser consideradas nos jogos de sentidos que regulam a significação no seio das sociedades, sobretudo quando a cultura se apodera do texto icônico para representá-lo sob diversos formatos. (METZ et al, 1974, p. 11).

A recriação do conto para quadros, reencontrou-se pela tessitura do visual e do verbal com base na semiótica pictórica, numa linguagem híbrida. Neste discurso, “prenderam-se a linguagem e a imagem, em um ponto de inserção (METZ et al, 1974, p. 84). Nesse sentido, eles foram representados, havendo a linguagem pictórica, contendo alguns balões, as principais cenas do conto e de modo sintético, os elementos verbais, não predominaram sobre as imagens. Estas recriações após desenhadas, foram inseridas em mídia digital e repassados para esta análise por meio da internet através de escaneamento.

Do ponto de vista estético, os detalhes como o ambiente, os personagens, as cores, os traços, a sequência narrativa demonstrada por meio da arte sequencial já discutida no capítulo anterior por Eisner (2005), foram cruciais para que houvesse o encadeamento ou sequência de imagens no processo de recriação.

Ao recriar a narrativa, foram sendo inseridas imagens moldadas com a intenção de imitar o texto-fonte, mas o discente não cometeu as inadequações criticadas por Eisner (2005), que enfatizou a não priorização da forma em detrimento do conteúdo. Assim, percebeu-se que nestes quadros, a preocupação em retratar o problema da violência urbana envolvendo menores infratores a partir da utilização de mais de um signo (visual-verbal) foi evidente. Esta análise teve como base os seguintes aspectos: cenário, personagens (estereótipos, figurinos, expressão, etc.); o simbolismo (recriação de objetos), tempo, bem como os cortes, acréscimos e principais inferências, além de aspectos interdiscursivos que foram sendo entrelaçados tanto aos quadros como as imagens da dramatização e do curta metragem.

Ao analisar os quadros, pode-se lembrar das ideias expressas por Santaella (2012) quando afirmou que, na primeira metade do século XIX, as relações entre a imagem e a linguagem verbal escrita começaram a assumir espaços gigantescos no cotidiano dos leitores, seja por

meio de jornais, revistas ou pela publicidade impressa. Devido ao desenvolvimento e sofisticação das tecnologias de impressão gráfica, o discurso verbal passou a ser entremeado com imagens em variadas combinações. Para ela:

Mais recentemente, com o surgimento da multi e hipermídia na internet, as misturas entre imagem e texto estão tendendo a se tornar quase onipresentes. Essas misturas são tão exacerbadas nas diferentes mídias impressas, e agora também nas mídias digitais, que chegamos a nos esquecer o que foi o livro somente em formato impresso, sendo o primeiro meio a dar acolhidas aos intercâmbios de palavra e imagem. (SANTAELLA, 2012, p.106).

Com a citação mencionada, Santaella (2012) aponta o processo de modificação do formato em que os textos aparecem, com o advento da tecnologia. Assim, a percepção do aluno diante do objeto recriado nas figuras, de modo geral, foi adequada considerando a estética, pois ora explicitou-se o que estava sendo descrito, ora omitia ou até remodelava de modo bem sutil alguns elementos das cenas, ficando clara que as marcas discursivas e as inferências emitidas ainda que tendessem a ratificar mais e refutar menos, foram de maneira mediana elucidadas pelos co-enunciadores. A seguir, uma síntese do conto recriados em forma de quadros.

3.3. Recriação do conto *Inácio da Diná* em quadros e Cenas teatrais

As oficinas de recriação em forma de quadros foram realizadas concomitante às de teatro e as gravações em curta metragem. Inicialmente 10 alunos participaram, mas somente um concluiu a sequência e entregou em tempo hábil. Alguns acabaram desistindo durante o processo, não cumprindo todas as etapas. Contudo, a maioria acabou migrando para as oficinas de teatro. Mesmo assim, vale a pena tecer uma discussão acerca dos oito quadros (toda a sequência está em anexo), pois há aspectos interessantes, tanto do ponto de vista estético, criativo, artístico, como do interdiscursivo, considerando o tema abordado.

Analisando o primeiro quadro, houve a representação da casa de madeira descrita no conto, com as cores marrom escuro no chão e marrom claro na parede, mas ainda não apareceram as imagens dos edifícios e do rio. Isso não constituiu um problema, porque logo em seguida,

houve representação destes elementos. Contudo, a forma peculiar com que o autor iniciou o conto, seria uma excelente oportunidade para inserir este contraste marcado pela desigualdade social, talvez até criando um outro quadro que representasse esta realidade criticada de forma irônica pelo escritor mesmo que não aparecessem todos os personagens.

Deduz-se que o aluno já percebe algumas sutilezas da linguagem literária evocadas pelo enunciador, marcadas pelo sarcasmo, personificação e outras figuras de linguagem, presentes no conto. Assim, em relação aos aspectos interdiscursivos, no primeiro quadro, houve um nível mediano de letramento literário. Para Maingueneau (2012), isso constitui uma análise em progresso que não leva em conta todos os aspectos interdiscursivos, contextuais, o que se encontra no interior dos discursos, nas entrelinhas das narrativas literárias, mas para um adolescente em formação já constitui um avanço.

Houve ainda no conto, a representação do homem nu sobre a personagem Diná, o que indica justamente a posição do estuprador, o que lembra as ações dos verbos “subir” e “descer” no gerúndio. Além disso, a faca na mão esquerda, simboliza o assassinato e a mão direita sobre o pescoço de Diná, a parte recriada do quarto parágrafo. O aluno utilizou alguns elementos estéticos interessantes, a exemplo não só das tranças caídas preditas no texto, o sutiã rosa que pode fazer alusão à inocência de Diná, evidenciada pelo enunciador, havendo ainda a inserção da blusa rasgada representando a brutalidade humana diante dos atos praticados. Segue o quadro para apreciação.

Quadro 1 – estupro e morte da personagem Diná



Em relação a perspectiva social, no primeiro parágrafo do conto, há o cenário caótico presente nos centros urbanos que ainda não foi recriado. Para um estudante do ensino básico, a palavra “socorro” foi um acréscimo presente na recriação, remetendo à ideia de abandono, isso já pressupõe certa percepção crítica e um começo para que alunos nesta faixa etária, possam evoluir, considerando o letramento literário, diante das questões retratadas em contos sócios documentais e outros gêneros literários.

Outro sentido que se deduz no primeiro quadro foi o travesseiro de madeira, o que remeteu à precária condição socioeconômica dos personagens conforme descrito no conto. A percepção estética do aluno diante da frieza do estuprador foi memorável. O homem robusto, com as expressões faciais de pessoa má diante de Diná que se mostrou indefesa, com medo, representou bem os trechos do conto, sendo bem ilustrado, visto que se trata um adolescente e não um profissional de artes visuais.

Em relação aos aspectos interdiscursivos, o sujeito mostrou apenas parte do corpo do homem mesmo estando descrito no texto que ele estava completamente nu. Na ótica discursiva, Maingueneau (2012) trata das instâncias sociais que servem para influenciar os indivíduos e marcar o posicionamento no discurso, são as marcas ideológicas que os indivíduos assumem, o que pressupõem valores, comportamentos, preceitos éticos ao interpretarem textos. Assim, não aparecer o órgão genital masculino, pode indicar os valores enraizados e para AD (Análise do Discurso), tais aspectos indicam a formação familiar ou religiosa dos sujeitos na medida em que a recriação também decorre das ideias implantadas por estas e outras instâncias sociais.

Contudo, outra hipótese que dialoga com a teoria de Maingueneau (2008) é que o discente poderia estar tão envolvido com a temática (estupro e morte da adolescente) nesta primeira cena, que inserir o restante do corpo do assassino não era uma preocupação ou algo essencial, já que outros elementos estavam postos como: a faca, a roupa rasgada ensanguentada que faziam menção à violência sexual e assassinato sofrido. Assim, não se destituiria o teor da narrativa só pela omissão deste aspecto. Considerando esta última possibilidade, a omissão não tem nada a ver com o nível de letramento literário pouco ou muito elevado do estudante, mas com a autonomia que ele tem ao escolher elementos que melhor exemplifique o que

estava presente na narrativa, sendo legítima, portanto, sua interpretação e não uma mera reprodução do discurso do enunciador.

Assim, pode-se refutar em parte as ideias de Foucault (1996) que pressupõem ser os sujeitos “em toda sociedade, reprodutores de discurso e, ao mesmo tempo controlados, selecionados, organizados e redistribuídos por certo número de procedimento”. (FOUCAULT, 1996, p. 8). Desse modo, não se pode assumir uma postura radical diante das interpretações e recriações literárias dos discentes, sem considerar o contexto no qual as adaptações foram feitas, mas adotar uma visão moderada antes de mencionar a alienação ou reprodução de valores, isto é, a legitimidade ou não nas recriações.

Então, é plausível a discussão com os discentes acerca da reprodução de valores, crenças, ideologias em sala de aula e se estas contribuem para a formação de pessoas politizadas, com nível de percepção e criticidade acentuados quando houver análise de contos ou de outros gêneros com os alunos seja nas aulas de linguagens ou em atividades como as realizadas nesta pesquisa.

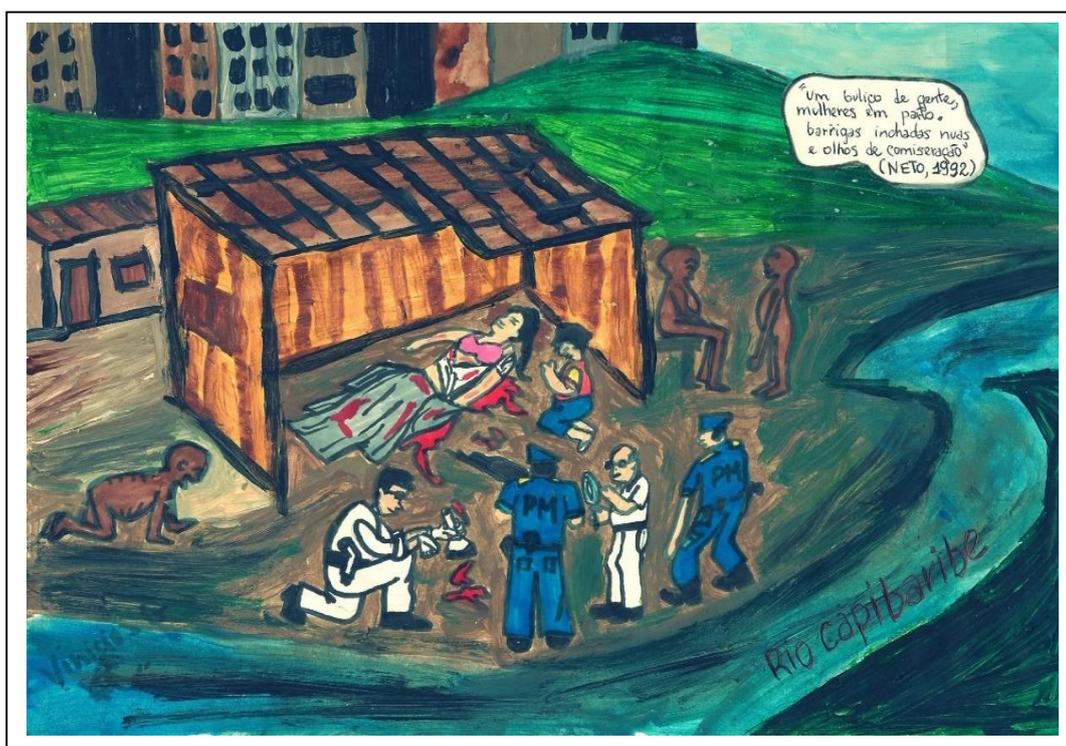
Vale ressaltar que a leitura no ensino básico (fundamental II e médio) não pode ser superficial, sendo preciso identificar os níveis de letramento dos discentes até para desconstruir algumas ideias disseminadas acerca da sexualidade, dos crimes sexuais, entre outras temáticas que nem sequer são discutidas com adolescentes no seio familiar e por muitos docentes. Ao considerar estes aspectos presentes nas narrativas literárias, é possível fazer algumas intervenções de modo claro, tratando com os discentes de forma aberta sobre assuntos relevantes presentes na ficção. Fica perceptível que as discussões em diversos âmbitos acerca destas questões normalmente não ocorrem. Então, é preciso haver uma mudança de paradigma concernente a estas questões para que a percepção e nível de letramento literário amplie-se, considerando o interdiscurso.

Ao analisar o segundo quadro, percebe-se uma representação adequada do cenário descrito no conto, em que há crianças pobres posicionadas em locais específicos. O sujeito suscitou o que foi explicitado na narrativa: crianças nuas, de barriga inchada, acrescentando uma engatinhando sozinha como um animal. Próximo a Diná, a imagem de Inácio, desolado

diante da irmã morta, ensanguentada dentro do casebre e ao longe os edifícios descritos pelo autor, os policiais militares e civis exemplificam bem o triste quadro evidenciado pelo narrador.

Na perspectiva intersemiótica, este quadro foi tão impactante quanto o primeiro considerando a estética. Do ponto de vista interdiscursivo, houve omissão de pessoas como curiosos diante do fato trágico, tendo o recriador dado ênfase aos meninos nus subnutridos. Assim, já houve um avanço relacionado ao um nível de percepção do discente diante dos problemas sociais apresentados, porque ele priorizou os personagens que provavelmente teriam o mesmo futuro que Inácio.

Quadro 2 – representação do cenário descrito no conto



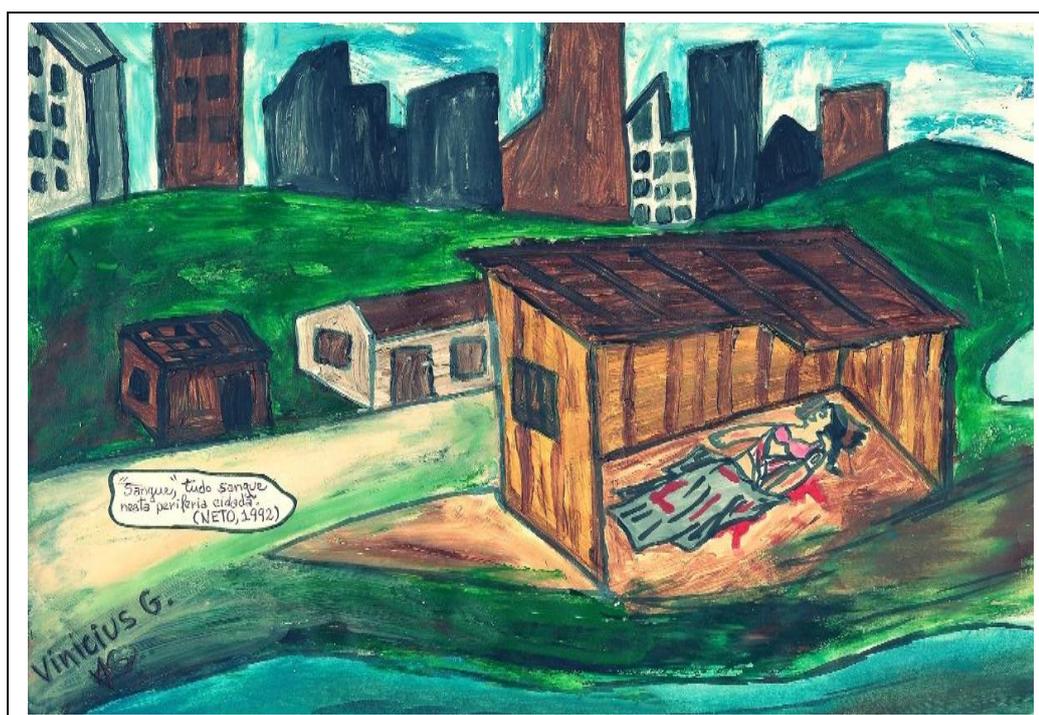
O casebre aparece em outro ângulo, projetado de cima. Isso trouxe uma visão melhor do cenário que se relaciona com o que é descrito pelo narrador acerca dos edifícios ao longe. Novamente as cores fortes têm um impacto por meio da recriação do gramado junto aos edifícios, o que remete a desigualdade social discutida pelo ficcionista no terceiro parágrafo. Há ainda a imagem do rio sujo, com a mistura de azul com preto que poderia ser esgoto a céu aberto, enfim, problemas de infraestrutura nos centros urbanos. Por fim, a presença dos

policiais militares e civis registrando mais um caso de violência envolvendo menores fica evidente.

As três crianças nuas, magras, de barriga inchada como descrito no conto constituem “estereótipos imagéticos a partir de características físicas, ou seja, são usados como parte da linguagem” (EISNER, 2005, p.21-22). Interessante que uma das crianças está engatinhando, estereótipo de crianças que brincam no chão, de qualquer forma, ficam normalmente sem o apoio da família, porque muitos nem têm família, uma das questões levantadas no conto.

Por meio desta tradução de signo verbal para o visual, suscitamos novamente as discussões de Plaza (2010), pois para o autor: “a recriação de um signo, revela-se muito das qualidades criativas e repertoriais do tradutor, enfim, da sua sensibilidade” (PLAZA, 2010, p. 210). Neste caso, o aluno conseguiu captar bem o ambiente em que ocorreram as cenas e as imagens suscitam os discursos ideológicos presentes no conto. No terceiro quadro, há uma citação interessante casando com o figurino da personagem morta. O sincretismo do verbal com o visual colaborou para os efeitos de sentido e Diná aparece só, havendo outra citação, extraída do conto que remete à violência na periferia.

Quadro 3: retrato da violência urbana em periferias



Verificou-se que no processo de recriação destes três primeiros quadros, houve uma sequência relacionada a personagem Diná: estupro, morte, o irmão sozinho diante dela e agora o terceiro quadro em que Diná está solitária. O recriador retira todos os personagens narrados na cena para elucidar que tanto Inácio que já aparece na figura seguinte indo para o reformatório como Diná não tinham ninguém por eles, pois eram órfãos. Esta inferência feita na recriação foi relevante, pois dá a ideia de abandono no qual sofrem menores em todo o país e acabam tendo suas vidas ceifadas. Neste caso, houve um *link* com os fatos sociais, o que ocorre no mundo atual, sendo plausíveis tanto a recriação estética quanto à temática representada.

As tranças de Diná envolta no lençol sujo e “sangue, tudo sangue nesta periferia cidadã” constituiu um dado relevante inserido no terceiro quadro, havendo a ideia de que muitas crianças e adolescentes não têm assistência familiar devida. As estatísticas mostram a quantidade de indivíduos que são assassinados antes da maioridade nos centros urbanos e a recriação evidencia bem esta cena descrita pelo narrador. Na ótica de Maingueneau (2008), isso já indica um nível elevado de análise de narrativas, visto que ultrapassa a superfície textual, tendo sido um acréscimo, pois de modo explícito, não houve detalhes acerca do destino de Diná pós-morte.

Corroborando com as ideias expostas, a citação do conto atrelada à imagem, rememora-se as ideias de Barthes (1997), pois para ele a recriação ou adaptação tem efeito prolongador sobre o prazer existente no ato inicial de leitura, do encontro com o texto-fonte. A adaptação vem a preencher lacunas da memória com uma visão específica e pessoal do texto original, que passa por um processo de apagamento e substituição. Essa imagem primeira, porém, não se apaga completamente. A resistência e a sobrevivência do texto clássico permitem o contínuo processo de leituras justapostas que são cruciais às operações culturais de adaptação, acréscimos, enfim, experiências contínuas de prazer do leitor e do espectador ao se traçar o jogo intertextual.

Assim, outro aspecto relevante do cenário do terceiro quadro é a representação da casa com revestimentos inacabados evidenciando a condição socioeconômica de Diná e os edifícios, objeto base para a crítica que o autor faz acerca da desigualdade social. Nos três quadros, as

cores têm um papel relevante para a construção de sentido, principalmente o verde (próximo aos edifícios) e marrom, acinzentado (próximo ao casebre) constituem inferências plausíveis acerca das críticas que foram ratificadas no desenho já emitidas pelo enunciador. Acerca disso, Santaella (2005) trata da relevância das múltiplas linguagens, afirmando que:

A pluralidade da linguagem é tamanha e envolve linhas, traços, cores, pois nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes...através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem. (SANTAELLA, 2005, P.2)

A partir da citação inserida na figura 3, infere-se que a imagem não constituiu mera ilustração, mas houve uma representação da ideia de violência urbana e desigualdade social. Nesse caso, fundiu-se desenho e parte do texto, o que corroborou com a ideia de Santaella & Noth (2001, p.53) que afirmaram ser as imagens importantes no processo de apreensão de sentido do texto-fonte quando se faz recriações imagéticas.

Já no quarto quadro, houve representação de Inácio indo para o reformatório e da fala da Assistente Social semelhante ao que ocorre no conto, mas o cenário utilizado foi outro, pois na narrativa, “a mulher cheirosa de perfume” aparece com policiais diante da morte de Diná falando para o garoto não se preocupar que ele iria aprender tudo na escola. Entretanto, o discente transpôs a cena para a frente do reformatório, acrescentando dois personagens, sendo um menino e uma menina, ambos com estereótipos de menores infratores, devido ao figurino e postura destes na representação feita.

Desse modo, conforme mencionado no capítulo anterior, Eisner (2005) afirmou que estereótipos aparecem nas imagens normalmente a partir das características físicas dos personagens e isso de fato ocorreu na figura 4. Para o teórico mencionado, “estereótipos tornam-se ícones, símbolos e são usados como parte da linguagem na narrativa gráfica” (EISNER, 2005, p.22). Observou-se que estas alterações não destitui a essência do conto, mas contribui para dar ênfase a ideia de que os locais em que os menores infratores ficam

quando estão sob tutela do Estado ou cometem algum ato infracional não são dotadas, na prática, de medidas socioeducativas, como expresso no Estatuto da Criança e do Adolescente. Então, os acréscimos relacionaram-se com fatos atuais consoante as orientações do PCNs (1997), sendo as inferências pertinentes.

Apesar de haver omissão de parte da cena no conto em que os policiais interrogam Inácio de forma brusca, no quadro, a voz que aparece é somente da Assistente Social. Assim, segundo Zilberman & Silva (2008), a leitura de fruição em que o sujeito usa a imaginação deve vir “na frente, como um carro chefe, com o desejo de reconstruir, de recriar, de um lado, o imaginário do outro, concomitantemente”. (ZILBERMAN, 2008, p. 25). Estas ideias também dialogam com as de Maingueneau (2012) acerca da autonomia no processo de recriação literária, não estando o recriador totalmente preso ao texto-fonte. Contudo, algumas informações não poderiam ser omitidas, pois estas iriam endossar ainda mais o tratamento que é conferido ao menor antes da inserção na criminalidade. Isso confirma a ideia já postulada de que o discente apresenta um nível percepção mediana.

Quadro 4: Assistência do Estado aos menores sem família ou tutor



A autonomia mencionada neste processo de recriação foi interessante, tendo em vista que muitas estratégias de leitura nas instituições de ensino falham justamente pelo engessamento que se atribuem a tais práticas. Percebe-se com isso que o discente fez acréscimos relevantes, trabalhando com as cores, ambiente, personagens e demais símbolos de modo criativo. Pode-se depreender que a cor amarela inserida na palavra “escola” e no figurino de Inácio, bem como do personagem que aparece de óculos, atrelado à fala da assistente social constitui um paradoxo. Analisando o cenário e todos os aspectos mencionados, depreende-se que a “ESCOLA” parece mais um presídio que um espaço de socialização de menores. O portão e os companheiros que o personagem encontra no ambiente remetem a este pressuposto, corroborando com a ideia de que havia meninos maus no espaço em que Inácio passou a conviver.

A discussão feita no parágrafo anterior acerca da autonomia discente confirma-se no quinto quadro, em que Inácio tem o contato inicial com os garotos. Assim, o recriador ganhou o ‘status’ de protagonista do ato de ler, interpretar, atribuindo o simbolismo e diversos elementos às imagens, sobretudo no quanto quadro, com estereótipos utilizados a partir do figurino. Isso endossa os pressupostos da teoria da Estética da Recepção que se contrapõem aos modelos tradicionais de análise literária. A partir desta teoria, constata-se que:

Toda atividade interpretativa ocorre a partir da subjetividade do leitor e no processo de interação com o contexto no qual o indivíduo está inserido. O conceito de emancipação artística ocorre por meio de percepções do sujeito que confere uma nova realidade e releitura ao analisar um texto. (ZILBERMAN, 2008, p. 18-19)

Já no primeiro balão, a voz recriada de um dos personagens (Espiridião) apareceu, dizendo que “apagou muitos vagabundos”, termos muito utilizados por meninos que se envolveram na criminalidade; no segundo, a recriação de uma fala do narrador que Inácio andaria “macio como gato”, agora dita por Bonifácio, ou seja, acréscimos que pressupõem emancipação artística e criatividade do discente, visto que neste quadro, houve uma das maiores adaptações, pois as falas foram colocadas em primeira pessoa, o nível de linguagem também foi modificado em alguns aspectos. Além disso, pelo espaço recriado, só há menores, não havendo a presença de adultos para direcionar Inácio a enveredar por um caminho adequado.

Um dos personagens rotulados no conto como alguém que tinha jeito de menina, aparece com estereótipo feminino, com figurino típico: calça rosa, cabelos compridos e falando “que pedaço de mau caminho, vou te pegar” mostrando com isso a ambiguidade intencional utilizada pelo recriador, além dos objetos direcionados para Inácio: cigarro, canivete nos quais ele vai aprender a utilizar para lidar com as ruas. Há inclusão de outro personagem anônimo que aparece recostado no muro, com uma postura que lembra muitos menores infratores.

A linguagem coloquial presente nas falas e o discurso em 1º pessoa ratificam não só o que foi escrito no conto, mas estabelece uma relação com fatos sociais. Os acréscimos ou alterações que foram mencionados, demarcam o quadro cômico recriado, havendo uma espécie de humor crítico ou ácido, referente ao destino de Inácio e conseqüentemente dos demais personagens. Nesse caso, estabelece-se um link com as questões sociais elencadas por Maingueneau (2012), pois este mesmo cenário, lamentavelmente, pode ocorrer também com muitos menores em nossa sociedade.

Houve dinamismo e autenticidade à recriação, sendo não apenas a estética relevante, mas o modo de organização do quinto quadro, um pouco diferente dos demais, pois o aluno conseguiu fazer uma representação e releitura mais criativa, mas ao mesmo tempo reflexiva envolvendo os personagens em situação de vulnerabilidade do mesmo modo que ocorre em muitos centros de reabilitação de menores, ou seja, tornam-se mais rebeldes, promíscuos e acabam quase sempre enveredando pela criminalidade.

Barthes (1997) pontua que a recriação em muitos momentos pode gerar prazer, tornando o texto-fonte recriado lúdico a depender de quem esteja adaptando. Sob essa perspectiva, o texto recriado pelo aluno não se tornou secundário, mas um complemento do conto e o nível de percepção adequado em direção à autonomia interpretativa.

Quadro 5: Contato de Inácio com menores infratores



Em suma, as inferências e criatividade foram essenciais para produzir o efeito de sentido desejado, isto é, assinalar a contradição entre aprender justamente na “escola” a ter uma conduta reprovável, considerando a postura do personagem Inácio após a morte de Diná e a relação com as imagens a seguir que refletem o envolvimento com práticas ilícitas. Por fim, o quadro ficou bem interessante, pois todas as falas e atenção voltadas para Inácio, seja do Enildo, que usou uma linguagem muito comum entre os adolescentes, pois aparece o verbo ‘pegar’ no sentido de se relacionar ou dos demais que queriam ensiná-lo atos errôneos.

A partir do sexto quadro, houve outro acréscimo, sendo a primeira pessoa novamente utilizada pelo personagem para confirmar as reflexões feitas acerca do futuro de Inácio. O paradoxo entre a realidade e ficção: houve a representação idêntica à do conto de que ele aprendeu na escola a fumar, usar canivete, enfim, lidar com as ruas, homens e mulheres, autoridades, sendo anárquico às regras instituídas, o que levou à morte precoce. A partir deste momento, a sequência narrativa é bastante óbvia e até o desfecho trágico do personagem, não há alterações significativas entre o conto e os quadros recriados.

O que está escrito no balão é uma réplica da ideia presente no conto que Inácio tinha medo do rio, porque lembrava Diná, remetendo à ideia da não superação do estupro e assassinato da irmã. Assim, a arte de lidar com as ruas tanto pode ser atribuída aos atos praticados por Inácio, como também o instinto de sobrevivência por ser sozinho, tendo com isso aprendido a lidar com as ruas, praticando muitas infrações até ser assassinado no mesmo local que a irmã. Mas houve um impacto maior, pois, a fala está em 1º pessoa.

Quadro 6: Envolvimento de Inácio na Criminalidade



Em seguida, Inácio aparece encapuzado fugindo de um policial que o agride verbalmente antes de atirar. No balão, o nível de linguagem é coloquial e um clichê utilizado por alguns policiais no Brasil quando estão tentando capturar infratores. O cenário às margens do rio aparece novamente, mas agora sem os edifícios e na sequência Inácio já está morto. No sétimo e oitavo quadros houve os seguintes acréscimos: a fala do policial, com xingamentos, tom de agressividade e a imagem de Diná em um local bonito, aparentemente tranquilo, descanso para o menor infrator que morreu com “a bala no peito e um sorriso nos lábios” (Rocha Neto, 1992), além de uma repórter que noticia a tragédia.

Assim, são nítidas as marcas interdiscursivas neste quadro e o estereótipo de policiais que se tem no país não fica evidente apenas no figurino conforme indicou Eisner (2005), mas sobretudo, na forma de tratar Inácio. Por fim, Inácio está correndo em direção ao rio, local traumático para o personagem. Esta sequência mostra o momento de tensão, semelhante às narrativas em que há ação; o personagem morre como aparece no conto.

Quadro 7 – Inácio sendo baleado por policial



Eisner (2005) tratou dos “estereótipos nas imagens, que se constituem a partir de características físicas. Tornam-se ícones e são usados como parte da linguagem na narrativa gráfica” (EISNER, 2005, p.21-22). Mas neste caso, o estereótipo tanto ocorre com o figurino como com a postura do policial. Na recriação, o aluno reproduz uma ideia difundida socialmente de que muitos policiais agredem tanto verbal como fisicamente adolescentes que se envolvem na criminalidade. Com relação ao oitavo quadro, vale lembrar as ideias de Derrida quando afirmou que na recriação, ocorrem desdobramentos que altera, muitas vezes, as ideias instituídas no texto-fonte ou estas se ampliam. Foi justamente o que ocorreu no balão em que aparece Diná retirando Inácio do plano terrestre para outro. Estas ideias são

bem difundidas por muitas religiões e Maingueneau (2012) tratou desta questão quando falou acerca da interdiscursividade.

Assim, o que Derrida (2008) mencionou está em consonância com o que reforça o teórico de linha francesa, pois para ele, um texto possui múltiplos fios e múltiplas camadas de sentido e quando ocorre a recriação, há desdobramentos de leituras que se movem de forma ambivalente, entre o suplemento e o afastamento, numa dinâmica que irá proporcionar o aparecimento de novos sentidos. Assim, houve o acréscimo quando o discente foi atribuindo novos significados, fazendo inferências acerca de vários aspectos, dentre eles, a presença da imprensa diante da morte de Inácio e Diná em um suposto paraíso, livre dos edifícios, dos carros, do casebre, enfim do rio de lama.

Quadro 8– morte de Inácio e encontro com Diná



A última citação extraída do conto pode ter ocorrido de fato associa-se a uma notícia de jornal, mas a jornalista não foi mencionada no texto-fonte. De qualquer forma, esta alteração não mudou a essência da situação final apresentada. Enfim, esta primeira atividade intersemiótica serviu para ilustrar que há várias formas de internalização das narrativas,

tendo em vista que se pôde considerar as habilidades, as diferentes possibilidades de releitura e recriação de uma mesma obra, bem como as diferentes percepções diante de um conto.

A leitura literária foi analisada como arte, considerando o interdiscurso e demais aspectos mencionados. A autonomia discente ocorreu em alguns momentos e o nível de letramento literário do discente está em ascensão se considerarmos todas as cenas e os pressupostos indicados por Maingueneau (2008) quando trata da análise superficial e aprofundada das obras literárias intersemióticas. Abaixo, algumas reflexões acerca das demais práticas instituídas, inclusive com algumas comparações.

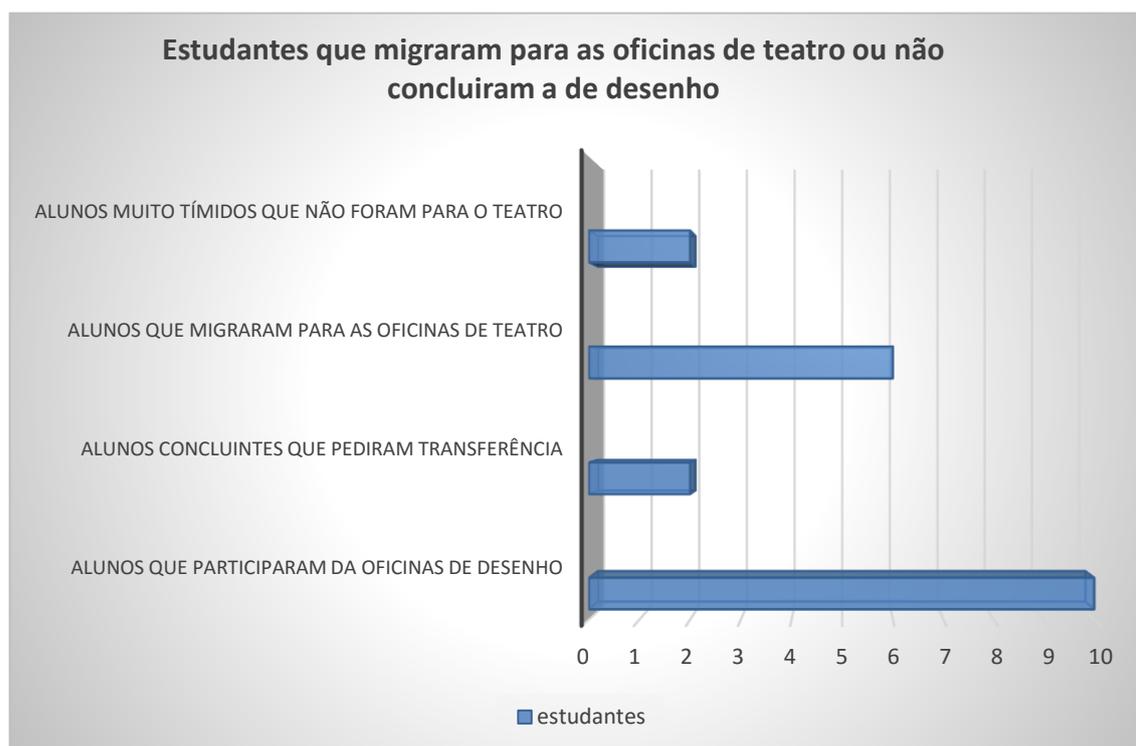
3.4. Recriação de conto para o teatro e edição em curta metragem

A seguir, apresentam-se as sequências que compõem as atividades envolvendo artes cênicas. A partir disso, foram feitas análises, tendo como base os mesmos teóricos utilizados para recriação dos desenhos. Para isso, foram criadas tabelas, gráficos, selecionadas algumas fotografias que representam as encenações, bem como o link com o endereço de acesso ao curta metragem. As encenações ocorreram no auditório da instituição em que a pesquisa foi aplicada. Assim, para uma mesma atividade, houve duas formas de registro e conseqüentemente duas mídias distintas. No curta, foi possível fazer alguns cortes e inserir outros elementos como legenda, entre outros recursos tecnológicos, diferente da atividade teatral em que as apresentações se limitaram ao palco.

Nas recriações mencionadas, houve maior dinamismo se comparado às oficinas de desenho, pois as encenações englobaram um público que de certa forma interagiu a partir do que estava sendo encenado e como as etapas que compõem as encenações teatrais são em grande parte coletivas, evidentemente que a interação entre o elenco também foi bem maior. Percebeu-se ainda que o comprometimento com o teatro e o interesse na gravação e edição em curta metragem também se sobrepôs a alguns discentes que participaram das atividades envolvendo desenhos, pois dos que se comprometeram em fazer a recriação, apenas um fez a sequência completa no prazo estipulado. Os demais estudantes, mesmo afirmando que sabiam desenhar, iniciaram a recriação em sala de aula, mas não concluíram o processo e

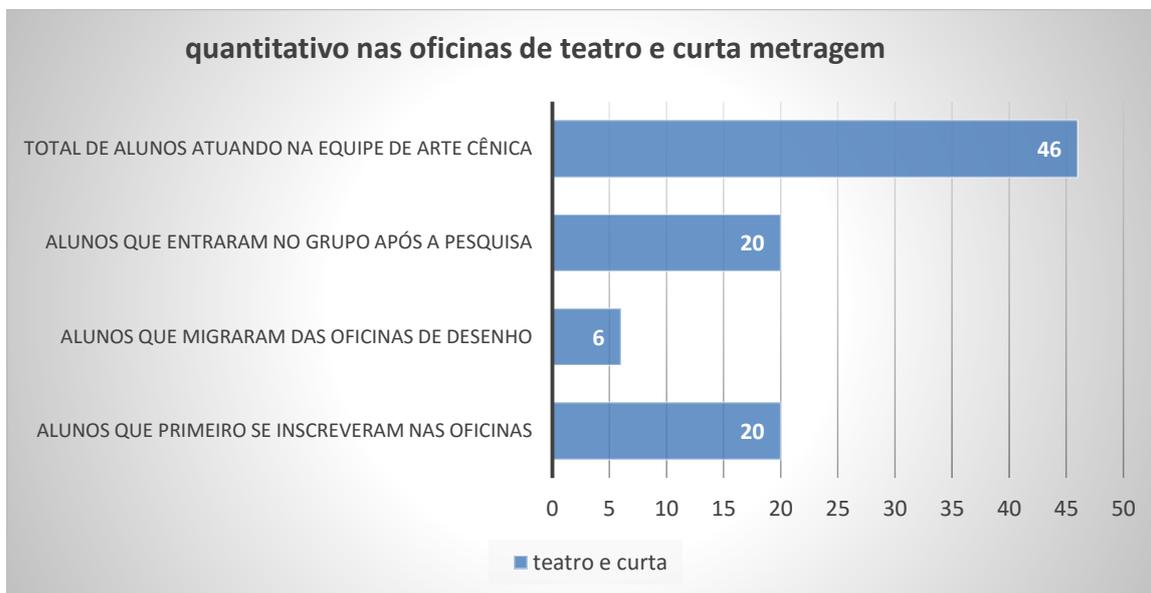
alguns acabaram migrando para as atividades teatrais no decorrer da pesquisa. Dos dez alunos, dois pediram transferência da instituição, sendo um deles o que fez a recriação, pois era concluinte; seis migraram para o teatro e apenas duas não quiseram dar continuidade às atividades teatrais conforme mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 1 – comparação entre as oficinas de desenho e teatro



Em relação as oficinas de teatro e curta, inicialmente 10 alunos se inscreveram para a prática. Após a primeira reunião e discussão para criação do roteiro, outros discentes quiseram participar, e foram acrescentados mais 10 alunos. Por fim, seis que estavam nas oficinas de desenho foram inseridos, totalizando 26 discentes. Após a pesquisa, o projeto continuou e no primeiro semestre de 2015, 40 alunos participaram de outras oficinas, tendo que dividir em grupos e contar com a ajuda novamente de profissionais de áreas correlatas para ajudar na recriação que foi feita e será discutida nas considerações finais.

Então, houve um número elevado de discentes no grupo de artes cênicas conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 2 – progressão numérica de alunos nos estudos interartes

Uma das hipóteses para o interesse maior pelo teatro e cinema é que além de haver vários papéis que os estudantes podem desempenhar, desde a iluminação, sonoplastia, cenário, figurino, participação no roteiro, atuação no palco, entre outros, a partir da encenação do conto Inácio de Diná, muitos perceberam o dinamismo destas atividades, apesar de serem exaustivos, muitas vezes, os ensaios e a dificuldade em adquirir recursos mínimos para as apresentações ou pequenas produções cinematográficas.

Contudo, mesmo com estas limitações, não se percebeu a desmotivação do grupo, ao contrário, deram continuidade e estão buscando recursos além da instituição. A outra hipótese para haver tanto interesse por estas recriações, são as atividades interativas e por isso, a leitura e análise do texto-fonte adaptado constitui uma das tarefas coletivas, mas não é a única. Então, a produção decorre do conjunto e não de uma prática isolada e isso contribui para o desenvolvimento do grupo como um todo. Diante do exposto, foi perceptível o envolvimento do elenco e demais voluntários neste processo, dando continuidade às atividades teatrais e cinematográficas após esta experiência intersemiótica. A forma de divulgação foi bem dinâmica também, tendo em vista que houve interação dos expectadores quando assistiram à encenação e os compartilhamentos quando o curta metragem foi editado e divulgado pelos alunos nas redes sociais, disponibilizado no you tube e outros canais na

internet. O link para acesso ao curta mencionado está disponível no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=FNkdmfO5Wi0&feature=youtu.be> e qualquer pessoa mesmo não tendo uma conta no facebook, Instagram ou outra rede social pode visualizar, compartilhá-lo, inserindo comentários sobre a encenação ao utilizar sites de busca como o google entre outros.

Dessa forma, a utilização dos recursos tecnológicos nesse processo de recriação foi essencial, pois a trilha sonora, por exemplo, conferiu um outro *status* à recriação. Estes acréscimos como: som, cenário, figurino, luz, alteração de algumas cenas, etc., ora trazendo um tom mais dramático, ora de ação ou cômico foi importante para que a encenação despertasse a atenção do público. Nessa perspectiva, os códigos visuais, sonoros e verbais agregaram-se ao fenômeno intersemiótico, sem que houvesse a preocupação de se traduzir com rigor os pressupostos do conto, mas em geral, preservaram-se as ideias do texto-fonte recriado de maneira atrativa e criativa, apesar dos recursos mínimos, quase imperceptíveis de cenário que certamente melhoraria ainda mais à encenação.

Apesar disso, o roteiro foi idealizado para que a apresentação fosse dinâmica e não exaustiva de forma que o público se interessasse pelas obras literárias ainda que estivesse inserida em uma outra mídia e dotada de nova roupagem. Em seguida, houve uma discussão pertinente sobre como seria o roteiro e ficou decidido com os que estavam na reunião que a encenação seria composta de cinco cenas curtas, sendo o período da encenação, uma média de 12 a 15 minutos. A tabela abaixo representa melhor o que estava contido em cada ato da encenação.

TABELA 2 – Síntese do roteiro do conto adaptado

REcriação das CENAS DO CONTO INÁCIO DA DINÁ (Neto, 1992)
CENA 1 - ESTUPRO E ASSASSINATO DE DINÁ
CENA 2 – INÁCIO SENDO INTERROGADO E INDO PARA A ESCOLA
CENA 3 - INÁCIO APRENDENDO A “ARTE” DE ROUBAR
CENA 4 - INÁCIO SENDO BALEADO POR POLICIAIS
CENA 5 - INÁCIO NO PARAÍSO, EM PAZ COM DINÁ

Acerca da criação do roteiro, basta relembrar o que Santos (2003) afirmou sobre a interação que ocorre com as discussões, sendo estes relevantes, pois as ideias de cada participante, contribuiu para que as encenações fossem mais dinâmicas. Sendo assim, a linguagem verbal foi insuficiente para o fazer teatral ou cinematográfico, mas constituiu o ponto de partida. Os demais elementos das cenas produziram os efeitos desejados, tornando as encenações criativas. A primeira fotografia mostra as discussões em torno do texto-fonte acerca dos acréscimos, omissões e reduções. Nesta etapa, os discentes tiveram autonomia para decidirem acerca destas questões.

Foto 1: - elaboração do roteiro para encenação do conto Inácio de Diná



Fonte: **Acervo pessoal**

Evidentemente que nem todos organizaram o roteiro. Apenas dois alunos foram indicados para sintetizar as ideias. Contudo, esta etapa foi fundamental para que nas demais, o grupo estivesse integrado. Para haver uma boa adaptação e representação, foi indispensável apreender o que estava nas entrelinhas até para acrescentar e suprimir o que era considerado mais ou menos relevante e assim haver uma releitura adequada da obra recriada em outro formato. Reescrever exigiu a capacidade de inovação. Para Cardoso (2011), quando ocorre a transposição de um texto literário para outro suporte, sempre resulta em múltiplas adequações e transformações inevitáveis devido à mudança do próprio suporte.

Há, por outro lado, que o espectador deve considerar. (CARDOSO, 2011, p. 11). O produto dessas transmutações é sempre uma nova obra. A citação de Cardoso (2011) sintetiza justamente o que ocorreu nestas recriações, ou seja, a transformação decorrente da mudança do suporte, devido aos elementos inseridos. Uma constatação importante nesse processo é que ao criar o roteiro, a presença do narrador foi garantida. Isso indica que não houve a intenção de se distanciar do texto original, mas por meio da junção com a arte cênica, motivar os expectadores a lerem o conto, tanto que foram impressas cópias e entregues no final da apresentação.

A seguir, o roteiro para a primeira cena em que houve o estupro e assassinato da Personagem Diná. Nesta etapa, os discentes envolveram outros professores de literatura, artes, história e outras áreas para ajudar no processo de recriação. Observou-se que a plateia ficou atenta às cenas seguintes pelo simples fato do narrador dar pistas da temática que seria tratada, mas gerando o suspense por não ter lido o primeiro parágrafo do conto. A leitura inicial do narrador ocorreu do 3º ao 5º parágrafos, mas somente a partir do 4º que houve de modo concomitante a dramatização do que estava sendo descrito no conto.

Então, nesta primeira cena, somente os dois primeiros parágrafos foram cortados, mas no palco, houve uma tentativa de representação da casa de madeira caindo aos pedaços presentes no início da narrativa e as ideias contidas no 2º parágrafo foram transpostas para a cena 2. Acerca disso, Hutcheon (2011) coloca que a adaptação nasce da necessidade do ser humano em recriar, encontrando recursos atrativos, de fato, para o expectador. Isso tudo sem ignorar os signos de sua era (HUTCHEON, 2011, p. 30). Assim, considera-se adaptação como um ato criativo, interpretativo de apropriação, recuperação e engajamento intertextual intensivo da obra adaptada”.

A primeira cena ocorreu conforme mencionado no roteiro e a segunda fotografia serviu para ilustrar esta tentativa de representação da casa em condições precárias e outros elementos descritos no conto que inicialmente não foram expostos para o público no momento da encenação. Além disso, dentro do casebre, apenas com a luz do refletor, ocorreu o ato de violência sexual igual aparece no texto-fonte.

TABELA 3 – Roteiro (primeira cena)

<p>CENA 1 – ESTUPRO E ASSASSINATO DE DINÁ - O narrador situa o público sobre o assunto tratado no conto a partir de trechos. Com fundo musical dramático, ele ler por trás das cortinas uma parte triste para chamar a atenção.</p>
<p>PERSONAGENS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ OS IRMÃOS INÁCIO (GAROTO DE 11 ANOS) E DINÁ (13 ANOS), AMBOS SÃO ÓRFÃOS. ✓ ESTUPRADOR (HOMEM MAU E FRIO); MILITARES E CIVIS QUE LEVAM O CORPO DE DINÁ. ✓ FIGURANTES DA CENA 1 – PESSOAS CURIOSAS, PELO MENOS UMA CRIANÇA DE BARRIGA INCHADA E DEMAIS PARA SER O “BULIÇO DE GENTE”.
<p>NARRADOR – Sangue, tudo sangue nesta periferia cidadã. E o rio sujo. O braço morto do rio apresentando o trágico: a vida zumbi de homens e mulheres e meninos e meninas. Contraste com o fumo Hollywood, Carlton em mistura com o fumo barato e as cachimbadas dos velhos mais distantes catando coisas invisíveis na lama marginal. E aos olhos de Inácio, o corpo ensanguentado de Diná envolto no lençol sujo. Os cabelos de Diná: as tranças caídas e balançando-se ao vento. E aos olhos de Inácio, as imagens do homem: nu e bestificado em cima do corpo da irmã, subindo e descendo, subindo e descendo, fazendo o sangue escorrer no chão de lama. Subindo e descendo, sem ligar aos gritos, sem ligar aos movimentos ásperos de fuga do pequeno corpo de treze anos. E aos olhos de Inácio, o olhar do homem. A faca nas mãos, gestos rápidos de fuga, vestindo-se, ameaçando-o, batendo-lhe furioso no rosto com a palma da mão direita, suada, sangrando de alguma mordida da Diná. Diná se escondendo como um pequeno animal assustado. Um cãozinho que houvesse sofrido uma grande surra e depois, o grito, o pulo sobre o homem, a mordida na garganta e Inácio vendo a faca, subindo e descendo, subindo e descendo, subindo e descendo e o corpo da menina no mole, mole, caindo sobre a lama.</p>
<p>CENÁRIO DA CENA 1 – Casebre. Um refletor para fazer contraste com a luz apagada e mostrar os movimentos de estupro e esfaqueamento de Diná. Ouvem-se muitos gritos dentro do casebre e os gestos do estuprador furioso, irando-se e batendo Diná antes de esfaqueá-la.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Após a morte, as luzes ficam apagadas enquanto a leitura do 2º parágrafo é feita para então. Após isso, as luzes se acendem e inicia-se a segunda cena na parte em que fala dos policiais.

Foto 2: Estupro de Diná no casebre

Fonte: **Acervo pessoal**

Foi interessante observar os gritos da aluna que representou Diná e os movimentos do aluno que fez o papel de estuprador. A interpretação aliada à música com tom dramático fez com que a cena ficasse tensa, momento em que o público estava totalmente atento à leitura teatral

e a encenação, pois ocorreram de modo concomitante. Acerca da encenação, Dionísio & Vasconcelos (2013) tratando da leitura teatral no ensino básico, postularam que o texto considerado atualmente como teatral possibilita repensar a leitura e a escrita que melhor se configuraria para uma proposta de trabalho para o “professor interessado em transpor os limites dos conceitos fechados da interpretação textual, fazendo dele e a parte dele, modelo de estudo, prática e reflexão sobre a linguagem, a leitura e escrita”. (DIONÍSIO & VASCONCELOS, 2013, p. 91). Desse modo, o conto adaptado ao teatro, contendo a presença do narrador que foi situando o público a partir da entonação adequada, bem como a expressividade corporal dos personagens, os gestos da personagem Diná, entre outros aspectos, permitiram aos alunos com dificuldade em fazer inferências textuais e até se expressarem de modo convencional, adquirirem conhecimento literário por meio da encenação.

A segunda cena começou ainda quando as luzes estavam apagadas. O narrador foi situando o público e no momento em que se acenderam, a dramatização iniciou-se. Segue abaixo o roteiro referente a esta cena ainda bem triste, sem o fundo musical. O narrador continuou a leitura, Diná foi retirada do palco por personagens caracterizados de branco, aparecem os policiais fazendo que estavam interrogando Inácio, a Assistente Social tentando consolá-lo e conduzi-lo até a escola. A seguir a segunda parte do roteiro.

CENA 2 – INÁCIO SENDO INTERROGADO E NA “ESCOLA” DO CRIME - No momento em que os policiais retiram o corpo de Diná, o narrador ler a parte que fala que Inácio foi interrogado. Depois a Assistente Social fala e então ele chega até a escola do crime. Começa a música de suspense, mas o figurino e gestos devem ser engraçados.

PERSONAGENS: ASSISTENTE SOCIAL, DOIS POLICIAIS MILITARES E DOIS CIVIS, UMA CRIANÇA DE BARRIGA INCHADA. CAROLA, BONIFÁCIO, ENILDO E ESPIRIDÃO (ESTES ÚLTIMOS, OS INFRATORES)

NARRADOR – Um bulício de gente. Ordens. Militares fardados. Mulheres. Umas em pranto. Outras falando por falar. Homens maltrapilhos, descalços. Crianças de barrigas inchadas, nuas, magras. Na realidade, tudo em olhos de espanto. Olhos de comisseração. Olhos de fome e por que não dizer, olhos de miséria e olhos de desconfiança? Policiais militares. Policiais civis. Homens de branco saindo do casebre. Um corpo envolto num lençol sujo. Um rosto de menina. Olhos arregalados injetados de sangue. Que fazer com o garoto? Levá-lo. Para onde? Nada de perguntas idiotas. O menino não tem ninguém por ele. É órfão. É menor. Para a Fundação? Não. Juizado primeiro. Vamos ver se ele nos diz alguma coisa. Dizer o quê? Não conhecia o homem. Se era dali do meio deles? Não. Nunca o tinha visto. Você está mentindo garoto. Não, não senhor, nunca vi ele. Primeira vez hoje. Nunca o vi. Nunca vi ele. Você vai para a escola, falou a mulher toda cheirosa de perfume. Você vai aprender a ler, escrever, trabalhar. Vai ser um homem. Vai esquecer tudo isso. Aprenderá tudo na escola.

- PAUSA! EM SEGUIDA, CONTINUA-SE À ENCENAÇÃO COM A PRESENÇA DOS MENINOS MAUS

A terceira fotografia ilustra bem o término da segunda cena em que Inácio ainda desolado vai para a escola e lá aprende a praticar atos ilícitos. As imagens seguintes já mostram os meninos descritos no conto como maus e que ensinam Inácio a praticar as ações errôneas. Um aspecto importante foi referente à música, que gerou certo suspense, sendo ideal para a representação dos personagens no palco.

Foto 3: Diná morta, a presença de policiais e Assistente Social



Fonte: **Acervo pessoal**

Após Diná ser retirada do palco, houve uma comoção entre Inácio que conseguiu repassar este sentimento para alguns expectadores emotivos. Com relação ao estuprador e assassino, os discentes fizeram a adaptação do mesmo modo que aparece no conto, já que a ideia de que ele não sofreu sanção, fugindo logo após o ocorrido, trouxe a sensação de impunidade, havendo uma relação entre ocorre na sociedade. Abaixo, o roteiro da terceira cena.

TABELA 5: Roteiro da terceira cena

CENA 3 – INÁCIO APRENDENDO A “ARTE” DE ROUBAR
PERSONAGENS: INÁCIO, CAROLA, BONIFÁCIO, ENILDO E ESPIRIDIÃO.
PAUSA! EM SEGUIDA, CONTINUA-SE À ENCENAÇÃO COM A PRESENÇA DOS MENINOS MAUS QUE ESTAVAM NO REFORMATÓRIO E ELES COMEÇAM A ENSINAR INÁCIO A FAZER O QUE É ERRADO A REPRESENTAR O QUE O NARRADOR LER, MAS SÓ COEÇA A EXERCER A PARTIR DA TERCEIRA CENA.
NARRADOR: A escola? Que seria aquela escola para os seus onze anos? Muitos meninos. Meninos maus. Meninos tristes. O Carola, que fumava cigarros cheirosos encarapitado num imenso pé de jaca? O Bonifácio, que metera um canivete na bunda do vigilante? O Enildo, que dormia na cama de todo o mundo e tinha jeito de menina? O Esperidião, muito alto escuro como carvão e de quem todos tinham medo e diziam que já despachara dois caras da polícia lá pelas bandas de Afogados? 10.A escola? Ele não podia esquecer a escola. A mulher cheirosa de perfume ele lembrava pouco. Só a vira uma vez. Mas, a escola lhe ensinara muita coisa. Ensinara andar macio. Ensinara a fumar aqueles cigarros cheirosos. Ensinar a usar um canivete. E o Bonifácio, o melhor dos professores. Aprendera com ele a lidar com as ruas da cidade, com os edifícios, com as pontes, com os homens, com os soldados, com as mulheres, com os carros.
▪ PAUSA! INÁCIO GRITA: OLHA O QUE APRENDI NA ESCOLA.
Em seguida, rouba uma pessoa e corre entre a plateia dando algumas voltas até ser atingido por um policial.

Nesta cena, os meninos descritos no conto como infratores entraram no palco caracterizados e o público se divertiu com a representação que fizeram. Eles seguiram o que estava no roteiro, incrementando-o e o improvisado na maneira de circular no palco, aliado ao fundo musical de suspense agradou muito a plateia. Contudo, aparecem os estereótipos, marcados pelo figurino de Enildo que no conto é descrito como tendo jeito de menina e que dormia com os demais. Na encenação, há uma espécie de repulsa por parte dos companheiros.

No palco, quando Enildo se aproxima dos demais, principalmente de Inácio, leva um empurrão, deixando claro que os infratores não queriam se relacionar sexualmente com o menino. Mas, no texto-fonte o verbo “dormir” tem esta conotação. Novamente ocorreu estereótipo indicado por Eisner (2005), não só em relação ao figurino, mas os gestos, a expressão facial e demais elementos. Na perspectiva discursiva elencada por Maingueneau (2008), trata-se da interdiscursividade, os valores instituídos pela família tradicional, por exemplo, que não admitiria sob qualquer hipótese a relação homo ou bissexual. Em suma, houve esta refutação em relação esta ideia propagada pelo enunciador. A quarta fotografia ilustra bem a disposição e o papel que todos assumiram no palco e o Carola que ensinou Inácio a fumar.

Foto 4: Inácio aprendendo a “arte” de lidar com as ruas – fumar



Fonte: **Acervo pessoal**

Apesar do tema tratado no conto ser voltado para a violência, envolvendo menores infratores, o que incluiu diversas ações ruins como estupro, morte, inserção na criminalidade, etc., os discentes conseguiram com autonomia fazer a cena cômica. Houve a interação do público nesse momento que riu bastante, sobretudo pelo modo como eles representaram. O Enildo com os estereótipos mencionados, percorreu todo o palco, foi rejeitado por Inácio, tentou durante a narração tocar nos demais personagens. A figura 13 abaixo que mostra Inácio aprendendo a usar canivete. Enfim, foi umas das partes mais empolgantes para a plateia.

Foto 5: Inácio aprendendo a “arte” de lidar com as ruas – **usar canivete**



Fonte: **Acervo pessoal**

Após este momento, continuou a interação com o público, pois o personagem Inácio e alguns companheiros assaltaram um figurante entre as cadeiras no auditório. Ele grita que aprendeu isso na escola, fazendo uma crítica velada à ineficiência do Estado. Isso ocorre concomitante à voz do narrador que menciona tanto que o personagem lembrava pouco da mulher cheirosa de perfume como também que após o roubo passa a ser perseguido por policiais conforme as figuras a seguir. Os companheiros usaram expressões típicas de menores que assaltam nas ruas, trazendo a ideia que a população pode ser surpreendida e ter objetos como bolsas, celulares, carteiras retiradas à força como normalmente acontece nos grandes centros urbanos. Por fim, o roteiro com o resumo das últimas cenas.

TABELA 6: Roteiro (Desfecho e acréscimos na encenação)

CENA 4 e 5 - INÁCIO SENDO BALEADO POR POLICIAIS E ENCONTRO COM DINÁ NO PARAÍSO
PERSONAGENS: INÁCIO, OS COMPANHEIROS E FIGURANTES, VÍTIMAS DE ASSALTO.
NARRADOR: Correu pelo calçadão da Rua da Aurora. Ouvia atrás de si as fortes pisadas dos policiais e gritos de raiva. Uma sirene aberta fez doer os seus ouvidos. O sangue molhava sua camisa e pingava sobre o calçadão. Se fosse só os homens. Mas, agora era tudo. Os edifícios pareciam rir dentro da noite. As ruas metiam-lhe medo. Pareciam cheias de fantasmas. Como se estivesse com pena dele a noite escondeu a lua por trás de uma nuvem. Tinha de se esconder logo. Não aguentava mais. Com um salto felino, jogou-se nas águas escuras. O corpo caiu na lama. Arrastou-se sofregamente o conseguiu se esconder embaixo da ponte de ferro, deitando o corpo cansado num dos vãos abertos entre duas colunas. Dormiu e sonhou com Diná. Sonhou com Diná e com a cidade. Os edifícios voando sobre sua cabeça, transformando-se em imagens de demônios. Sonhou com Diná e com o rio. A maré baixa. A maré alta. A maré subindo e nunca descendo. Subindo e nunca descendo. A água tocando-lhe os pés descalços. O frio. O frio. O frio. Com o corpo meio ruído pelos siris ou caranguejos, num dos vãos abertos entre duas colunas, em baixo da Ponte da Boa Vista, com uma bala no peito e um sorriso nos lábios, foi encontrado morto às onze horas do dia seguinte, o corpo de Inácio da Diná.
ACESCENTAR: E SE ENCONTRARAM NO PARAÍSO INÁCIO DE DINÁ. Depois disso, acender as luzes e iniciando com a música de Bruna Carla que será encenada.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mudar a ordem e iniciar pelo 13º parágrafo.

Importante ressaltar que o fundo musical novamente foi bem impactante, pois a sirene ligada, típica de uma perseguição policial, os meninos correndo entre a plateia conforme a sexta e sétima fotografias e depois o policial apontando a arma, já trouxe ação à narrativa recriada e esta mescla certamente foi o que mais chamou a atenção do público, gerando a expectativa sobre o que iria acontecer diante do flagrante após o assalto. Isso gerou tensão, ansiedade para saber o desfecho e entusiasmo diante do dinamismo em que a representação foi feita.

Foto 6: Inácio roubando com os colegas encapuçados na rua

Fonte: **Acervo pessoal**

Foto 7: Inácio e os colegas entre a plateia durante a perseguição policial



Fonte: **Acervo pessoal**

Após este momento, Inácio foi baleado conforme a oitava fotografia nos mostra, os demais personagens saíram do palco, ficando somente ele tentando representar o que estava sendo lido pelo narrador. Como se estivesse às margens do rio, foi desfalecendo à medida que ia sendo lido até o momento em que morre. As luzes se apagaram por alguns segundos e só então, o narrador continuou a leitura até o momento em que Inácio morreu. Nesta parte, não houve fundo musical. Isso só ocorreu com os acréscimos que fizeram.

Foto 8: Inácio é baleado por policial e morre às margens do rio Capibaribe



Fonte: **Acervo pessoal**

No palco, não houve quase nada do cenário que trouxesse para o espectador a ideia das margens do Rio Capibaribe descritos já que todos receberam na saída do auditório o conto Inácio de Diná. No entanto, quando as luzes foram acesas, Diná apareceu de branco, Inácio também, iniciando uma coreografia da música gospel, Sou Humano, da cantora Bruna Karla. A canção escrita em primeira pessoa, é bem emotiva, fala de momentos de dificuldades, mas ao mesmo tempo, o eu-lírico clama por alcançar lugares impossíveis solicitando ir além. Em torno disso, fizeram a representação.

Grande parte da plateia se emocionou e aplaudiu. Foi perceptível o entusiasmo durante a execução da coreografia e quando parte do elenco foi agradecer no palco. A inserção da música está em consonância com as teorias dos signos como a de Barthes (1977) quando tratou dos acréscimos decorrentes de releituras que são feitas envolvendo linguagens híbridas. Na verdade, esta parte demonstra a criatividade, autonomia no processo de recriação. Segue abaixo a nona, décima e décima primeira fotografias confirmando o que foi explanado.

Foto 9: Inácio e Diná após a morte juntos



Fonte: **Acervo pessoal**

O contraste entre as luzes apagadas, o refletor e os personagens de costas ficou bem marcado, pois a sombra trouxe o efeito desejado que era mostrar a fase de transição entre a vida e a morte dos protagonistas. Só então, na figura 18 que acenderam as luzes e fizeram a coreografia, baseando-se na canção evangélica.

Foto 10: Diná conduzindo Inácio ao paraíso

Fonte: **Acervo pessoal**

Uma parte da letra da canção, do compositor Anderson Freire, cuja intérprete é a cantora mencionada, trata justamente da ideia de uma alma aflita. A partir disso, eles montaram a coreografia, trazendo esta ideia de agonia diante da morte, mas depois de uma espécie de rito de passagem entre a vida e a morte. Além disso, a melodia suave também trouxe leveza à dramatização.

Deus, mais uma vez segure em minha mão / Minha alma aflita pede tua atenção / Cheguei no nível mais difícil até aqui / Me ajude a concluir (...) Estou sentindo minhas forças indo embora / Mas tua presença me renova nessa hora / Vem, Senhor, vem... e me leva além / O meu sonho de chegar está tão longe / Sou humano, não consigo ser perfeito / Senhor, vem e me leva além ... (FREIRE, 2010).

Infere-se a partir da coreografia, que apesar de Diná ter sido brutalmente assassinada e Inácio ter se envolvido na criminalidade, a ideia de punição pós-morte não fica evidente para ele. Ao contrário, a irmã o conduz até um local verde, tranquilo onde está, remetendo à ideia de lar que eles não tiveram em vida. Na perspectiva social, ao encenar, os alunos consideraram Inácio como vítima do sistema no qual estava inserido, não remetendo ao pressuposto de que o menor que se envolve na criminalidade é um bandido de alta periculosidade ou ainda que menores nesta condição já têm uma predisposição para ser malfeitor. Não foi, portanto, atribuído este juízo de valor ao menor.

Foto 11: Inácio e Diná felizes em um lugar de paz



Fonte: **Acervo pessoal**

Importante ressaltar que nos acréscimos ficou evidente a presença do discurso religioso, porque a ideia de morrer e ir para o paraíso, bem como a canção escolhida para coreografia, tudo volta-se para as instâncias religiosas e/ou familiares preceituadas por Maingueneau (2012) ao refletir sobre o interdiscurso. Assim, as diferentes percepções dos alunos acerca da morte dependem dos preceitos, valores, crenças que cada um foi adquirindo quando houve a formação da identidade religiosa, impregnada pelos pais ou responsáveis normalmente na infância se adotarmos uma perspectiva discursiva.

Para Maingueneau (2012), a interdiscursividade está na memória do sujeito, no interior do discurso e não se encontra na superfície textual” (MAINGUENEAU, 2012, p. 73). Desse modo, no final desta encenação, identificou-se as marcas interdiscursivas, as vozes provenientes das instâncias mencionadas que serviram de base para elucidar o porquê de os alunos terem inserido os acréscimos nas recriações.

Maingueneau (2008) afirmou ainda que nem sempre as ideias extraídas de um discurso literário e recriado em outro suporte são convergentes e estão dentro do mesmo campo discursivo. Constatou-se, contudo, que neste caso, não houve quase divergência em relação

à essência do conto já que os acréscimos foram feitos durante a encenação de modo sutil e no final, o imaginário foi base para que deixassem fruir o espírito criativo e inovador. Destaca-se a questão da refutação diante do ato sexual envolvendo dois meninos, mas considerando a narrativa como um todo, as modificações não destituíram à ideia principal propagada.

Algumas mensagens implícitas foram identificadas pelos alunos, como a ideia sugerida pelo enunciador de que menores em situação de vulnerabilidade quase sempre acabam tendo finais trágicos também pela ineficiência do Estado quando estes não têm uma família para protegê-los nem uma educação de qualidade ou assistência governamental devida. Estes aspectos foram identificados na encenação no momento em que Inácio inicia o assalto e diz que aprendeu isso na escola, utilizando ironia do mesmo modo que o enunciador utilizou.

Após a coreografia, houve um breve comentário do narrador acerca do problema da violência urbana no Brasil envolvendo menores infratores. Este parágrafo foi produzido por um dos discentes e atrelado ao fundo musical reflexivo chamou a atenção. Enquanto a leitura estava sendo feita, o personagem que fez o papel de Inácio, fez alguns passos de balé contemporâneo e após isso parte do elenco subiu ao palco e todos foram muito aplaudidos. Segue o comentário crítico como nome fictício do discente até por que ele teve ajuda dos demais do grupo, mas sintetizou estas ideias que serviu para ratificar as principais críticas feitas pelo enunciador no conto. Segue abaixo o comentário:

A violência urbana está presente nos grandes centros e reflete na vida de muitas crianças e adolescentes que vive em situação de vulnerabilidade e necessita dos órgãos públicos para sobreviver. O resultado é que a maioria morre cedo, devido a ineficiência das políticas públicas no Brasil ou acabam enveredando pela criminalidade e pelo tráfico de entorpecentes. Até quando teremos crianças sendo chamadas de “marginais” sem atentarmos para a responsabilidade do Estado? (ALUNO A. Comentário Sobre Violência Urbana).

Assim, encerrou-se a encenação após este comentário e a figura 20 contém parte do elenco que atuou no palco. Em geral, os discentes foram criativos, pois não dispunham de recursos, mesmo estando previsto que a instituição onde a pesquisa foi aplicada iriam ajudar. Ainda

assim, o anelo por querer atuar, participando direta ou indiretamente desta atividade intersemiótica se sobrepôs as dificuldades decorrentes do processo.

Foto 12: encerramento da encenação teatral



Fonte: **Acervo pessoal**

Em resumo, a discussão ora suscitada em torno das recriações literárias foi relevante, porque ao inserir atividades desta natureza com o conto sócio documental, percebe-se que outros gêneros foram postos de forma espontânea. Isso ocorreu com a música utilizada no final da encenação; o comentário opinativo escrito pelo discente em consonância com o grupo; os quadros, pois embora o intuito do discente na primeira recriação tenha sido desenhar, percebeu-se a tentativa de nos balões, acrescentar algumas informações, mudando inclusive o discurso para primeira pessoa como normalmente ocorre nas tirinhas e algumas histórias em quadrinhos.

Além disso, o uso das ferramentas tecnológicas foi importante em todas as recriações. No caso dos desenhos, para melhor manuseio em analisar os dados, foi solicitado que todas fossem escaneadas. Após isso, o discente não só enviou usando as redes sociais como compartilhou e fez uma espécie de sequência narrativa digital, utilizando as oito imagens analisadas nesta pesquisa e falando do conto em sua conta pessoal e nos grupos do facebook dos quais faz parte. Encontrou ainda o site do escritor Rafael Rocha Neto. Isso foi um

avanço, porque o contato com o texto-fonte e a recriação motivaram este aluno a buscar outros textos do mesmo autor. Por isso, o fato dos outros alunos terem migrado para as oficinas de teatro não significa necessariamente que estas atividades não sejam instituídas. Talvez seja necessário haver outras formas de motivá-los, como a presença de um ilustrador caso haja continuação após a pesquisa.

Em relação ao teatro, os recursos tecnológicos ajudaram muito, pois aglutinados ao roteiro e ao elenco trouxeram dinamismo à recriação. Apesar disso, mesmo sem o cenário, o grupo poderia ter utilizado um projetor multimídia, gravar um vídeo com cenas de casebres, edifícios, etc. e colocariam na parede com a meia luz, assim como usaram refletor para projetar a cena de Diná sendo estuprada e morta em um casebre improvisado. Mesmo assim, em geral, a encenação foi planejada, eles tiveram ajuda de alguns profissionais de áreas afins conforme mencionado, houve uma percepção crítica diante de algumas cenas e para alunos do ensino básico de várias séries, conseguiram se sobressair e o mais importante, fazer outras recriações após a pesquisa.

Concernente ao curta metragem, sabe-se que a base são os recursos tecnológicos, mas lamentavelmente, os discentes não conseguiram sair do palco e ir para outros espaços como lagos e montar um cenário ao ar livre para gravação do com base no conto Inácio de Diná, pois a instituição entrou em greve no período, sendo possível apenas a edição do que foi encenado no palco. Contudo, as pequenas produções cinematográficas estão ocorrendo e o mesmo grupo que continuou com o teatro, resolveu unir literatura, teatro e cinema, com o intuito de levar para outras instituições tanto as encenações como fazer a divulgação com curta metragem que estão sendo produzidos.

Enfim, percebeu-se nas recriações o que Maingueneau (2008) escreveu sobre o interdiscurso, ou seja, que este tem precedência sobre o discurso. Assim, “as trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos (MAINGUENEAU, 2008, p.20) sobretudo em relação aos personagens estereotipados, o caráter dialógico das recriações, que neste caso, não foi plenamente autônomo, mas fruto de distintos diálogos como já discutido nesta pesquisa, das instâncias sociais diversas como a família, igreja, etc., ou seja, mesmo buscando inovar, os

sujeitos não deixaram de propagar ou reproduzir alguns discursos no momento de suas recriações.

Então, adotando uma perspectiva discursiva, mesmo que os discentes tenham refutado em algum momento o que estava sendo propagado pelo enunciador, eles não deixaram de disseminar alguns preceitos que não necessariamente fazem parte de sua identidade, já que como o público, infanto-juvenil, ainda está em formação e não se pode exigir um nível de percepção tão aguçado nem de letramento tão elevado.

Foi pertinente verificar que os discentes acrescentaram ideias em torno do assunto tratado desconsiderando alguns aspectos do conto. Foram os intitulados acréscimos e cortes no processo de transmutação semiótica. Na releitura, levou-se em conta tanto os níveis de entendimento do texto recriado como a capacidade de atribuir sentidos que não fossem incoerentes com a gênese ou essência da narrativa. Ao recriar a obra literária para ou teatro, curta ou recriá-la em forma de quadrinhos, não houve uma interpretação fechada, permitindo-se os acréscimos adequados à mídia em que houve a recriação.

Destarte, tanto a superfície textual como aspectos interdiscursivos foram relevantes na recriação do conto, indo a releitura muito além das funções fictícias e estilísticas, contribuindo para a formação de um sujeito conectado com as questões sociais. Fazer as atividades intersemióticas com o conto sócio documental a partir das dimensões discursivas e intersemióticas foi viável tanto para demarcar as posições ideológicas pretendidas, bem como para ter maior apreço à leitura literária a partir destas atividades. Em geral, os estudantes perceberam que recriar é diferente de transcrever e nesse processo, foi possível ampliar os sentidos, fazendo acréscimos, sem, contudo, alterar a essência do conto recriado.

CAPÍTULO 4 - LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO BÁSICO

4.1.Relevância das práticas intersemióticas para análise literária

Buscou-se por meio dos experimentos demonstrados no capítulo anterior, analisar o conto de forma aprofundada, considerando aspectos interdiscursivos, temáticos, contextuais, intertextuais, lexicais, intersemióticos ao se instituir recriações literárias com os discentes. Estas atividades podem ser utilizadas em todos os níveis de ensino desde que sejam adequadas e selecionadas atividades que de fato os motivem. Para alguns teóricos, as recriações aproximam os estudantes tanto das obras como dos demais sujeitos que participam deste processo, havendo maior interação e mais autonomia que as análises convencionais do texto literário.

É importante ressaltar que as recriações literárias podem iniciar por meio de atividades simples no âmbito da sala de aula, mas não deve ficar restrita a ela. Para os alunos sentirem-se motivados, faz-se necessário que as recriações imagéticas e/ou audiovisuais se ampliem. Por isso, deve haver mobilização não apenas nas aulas de literatura, mas também a integração entre áreas correlatas. Estas atividades vão desde a recriação de conto para quadrinhos até outras mais complexas como a produção de um júri-simulado, peça teatral ou produção cinematográfica. Todas são exemplos de práticas intersemióticas interessantes para serem inseridas no ambiente escolar. Para Cosson (2014) atividades desta natureza provocam tanto a mudança do suporte como ampliação de sentido.

Junto com a recriação teatral ou cinematográfica, vem os gestos, a música, o jogo de luzes, cores, formas do figurino, cenário, demandando que a palavra escrita no papel seja traduzida num jogo tridimensional. E essa tradução consiste na interpretação do texto, sendo o leitor coenunciador e não apenas receptor. Por isso, é importante que os docentes percebam como os alunos experienciam o texto utilizado neste processo de metamorfose da ação dramática. (COSSON, 2014, p.111).

Infere-se a partir desta citação, que nas recriações, os sentidos vão se expandindo e quanto mais envolvido com as obras literárias, maiores são as percepções críticas, o que contribui para a formação do leitor. Desse modo, é importante que docentes do ensino básico, possam se inspirar para propor recriações diversas e simultaneamente buscarem teorias consistentes

que tratem com profundidade sobre as maneiras de se instituir a leitura de obras literárias dentro e fora da sala de aula.

Nessa visão, estudos indicam que a capacidade de memória varia no contexto de informações tanto quando se propõe atividades imagéticas como linguísticas. Sabe-se que as imagens são percebidas mais rapidamente que textos verbais. Somos capazes de memorizar descrições de objetos a partir de imagens mais que a partir de palavras. Entretanto, adotou-se nesta pesquisa, não uma predileção pelas sequências audiovisuais, pois estas não foram suficientes sem o texto escrito. Mas ocorreu o estudo integrado, considerando que imagens, sons e texto escrito estão interligados, principalmente devido aos recursos tecnológicos.

Cosson (2014), por exemplo, discute acerca dos impactos que os recursos tecnológicos tiveram sobre o texto literário ao tratar da influência destes recursos para a popularização das obras, devido ao hibridismo que corrobora para que os textos fiquem mais atrativos para o público.

[...] a chamada literatura eletrônica compreende obras que se valem dos recursos digitais para compor ou recompor textos literários nos quais a escrita se mistura com as imagens e sons numa convergência de mídias. Neste caso, pode ser a transposição de uma obra conhecida para o meio digital como exploração de recursos midiáticos. Nessa nova forma de propagação da literatura, a intersemiose e os recursos multimodais são marcantes no que denominamos literatura eletrônica. Trata-se de obra híbridas, em um novo campo de expressão, o campo digital. Assim, HQs, filmes, telenovelas, teatro são alguns dos exemplos claros de como a literatura se espalhou pela cultura, acompanhando a miríade tão comum de formas de comunicação e manifestações culturais contemporâneas. (COSSON, 2014, p. 18)

O autor mencionado trata dos suportes em que as obras literárias são recriadas, indicando que são possibilidades de veiculação do texto literário de modo diferente do livro impresso. Além disso, discute que muitas destas atividades intersemióticas inseridas em ambientes digitais, contribuem para que os leitores utilizem outros gêneros no processo de análise. Para ele, com a internet “há um verdadeiro oásis para literatura, diminuindo as limitações impostas pelo texto impresso, pois as facilidades de aquisição, armazenamento das obras são inúmeras”. (COSSON, 2014, p.20). Assim, e-books, sebos virtuais, sites com acervo

gratuito de obras, revistas de conto, jornais de poesia, redes sociais em que são disseminados os textos literários de modo criativo, tudo isso faz parte da simbiose literária-digital. Além disso, com as recriações, os estudantes devem ser estimulados a publicarem em ambientes virtuais e convencionais tornando-se realmente coautores das obras literárias.

Em síntese, com as práticas de leitura plurissemióticas, a integração interartes é bem maior se comparada à leitura didatizada. “As imagens, como as palavras, como todo o resto – não poderiam deixar de serem consideradas nos jogos de sentido, nos mil movimentos que vêm regular a significação no seio das sociedades”. (METZ, et al, 1974, p.11). Portanto, é preciso haver um trabalho multidisciplinar que contemple educadores da área de literatura, artes e outros campos do saber para que estas práticas se consolidem e proliferem cada vez mais.

A seguir, há algumas discussões acerca de estratégias de obras literárias instituídas no ensino básico. Assim, há reflexões tanto de aspectos negativos como positivos referente a estas práticas de leitura.

4.2. Estratégias de leitura do texto literário

Estudar o texto literário de maneira aprofundada e não somente diluí-la em fragmentos constitui um dos desafios a serem conquistados pelas instituições de ensino brasileiro. Constata-se que ainda há problemas na formação docente quanto ao letramento literário e isso conseqüentemente tem um impacto negativo na formação do leitor do ensino básico. Este, muitas vezes, não tem a motivação devida, porque a forma de interagir não torna o estudo dos gêneros literários atrativos, ou seja, quase sempre o estudante não consegue compreender o porquê de muitas leituras serem indicadas no programa.

Sabe-se que em geral os programas curriculares não são tão flexíveis, havendo a imposição de algumas obras em detrimento de outras. No processo educativo, a escolha das obras pelo aluno constitui peça fundamental para ele ter apreço à literatura e maior autonomia. Isso é pertinente pelo menos em algumas etapas do processo de letramento literário. Há momentos em que os docentes precisam considerar o que está previsto no currículo até para cumprir às exigências do sistema. Mas, estes não podem ignorar as especificidades dos estudantes

e a partir das sugestões destes, inserir algumas estratégias de leitura, visando não só o interesse como a apropriação das obras lidas.

No que tange à percepção dos alunos em sala de aula, faz-se necessário que “a leitura literária não seja engessada e diluída em atividades mecânicas, mas refletida coletiva, em voz alta, compartilhada para que cumpra a função primordial de fruição, construção de sentido e ampliação do nível cultural” (COSSON, 2014, p.105-106). Por isso, uma das possibilidades de atrair os estudantes é utilizar estratégias de leitura que estejam mais próximas da realidade deles, a começar pelo gênero escolhido, que não deve ser imposto, até a temática tratada, entre outros aspectos, de forma a tornar estas atividades dinâmicas.

Constata-se a partir disso, que a utilização do “princípio da representação por imagens, da semiótica visual, auditiva e verbal” (SANTAELLA, & NOTH, 2001, p. 107), o que engloba as “sequências narrativas imagéticas” (EISNER, 2005, p.6) podem ser estratégias utilizadas com o público infanto-juvenil. Nesta visão, tanto os quadros, como encenações, gravação de curta metragem foram experimentados nesta pesquisa, sendo, pois, recomendados para práticas de leitura com alunos do ensino básico.

Ainda fazendo alusão aos estudos de Santaella, & Noth (2001), percebe-se a relevância das práticas intersemióticas instituídas neste estudo, pois não houve a infantilização das obras literárias com os adolescentes, mas conforme nos orienta Cosson (2014) círculos, debates, discussões para que as recriações ocorressem. Por meio do assunto tratado no conto escolhido para a experiência plurisemiótica, a função social da literatura esteve em evidência, seguindo as recomendações de teóricos como Candido (1997), Maingueneau (2012), que dialogam com a ideia de que as obras estão relacionadas com aspectos interdiscursivos, como também artísticos, como nos indicou Plaza (2010). E estes aspectos precisam serem considerados ao se traçar metas visando o interesse dos estudantes pela literatura.

Por meio das estratégias sugeridas, ampliam-se “as percepções, não apenas visuais, mas também acústicas, olfativas, térmicas ou táteis” (SANTAELLA, & NOTH, 2001, p. 108) dos discentes. Isso é um dos fatores positivos, pois as sequências audiovisuais estabelecem relação diferente com o texto escrito quanto aos aspectos cognitivos. Na elaboração de informações imagéticas, domina o lobo cerebral direito, que é a instância responsável pelas

emoções. Já em relação ao que for verbal, há um domínio pelo hemisfério cerebral esquerdo, responsável por comandar os processos do pensamento analítico e racional. Assim, houve momentos em que a análise do conto sócio documental foi sistematizado, mas não destituindo o caráter emotivo e as especificidades da linguagem literária. De modo semelhante, os docentes podem utilizar contos, crônicas e outros gêneros curtos para incentivar o apreço pela leitura literária. Como possibilidade de leitura do texto literário e tendo como base os resultados, optou-se por sugerir que sejam feitas oficinas teatrais em escolas de ensino fundamental e médio, porque é uma forma dos alunos se expressarem, tendo contato com a literatura de modo lúdico e autônomo já que as recriações visam, antes de tudo, verificar a capacidade inovadora dos discentes em trazer novas roupagens a partir das recriações, preservando a essência da obra literária.

Por fim, ainda sobre as possibilidades apresentadas, Cosson (2014) coloca que a dramatização é uma forma de interação legítima, pois “um texto propriamente teatral ou que será recriado e transformado em tal, faz com que o leitor tenha maior interesse pelas obras” (COSSON, 2014, p.110). Além disso, a sociabilidade, autoexpressão, recurso contra a timidez, etc., contribuem para que esta prática de leitura seja indicada cuja valoração ultrapassa os limites da sala de aula, havendo maior integração entre o grupo, entre as várias linguagens, sendo importante para a formação do leitor.

4.3. Os (multi) letramentos no ensino básico

Ao discutir o conceito de letramento, agora ampliando para a ideia de Multiletramento, Rojo (2009) pontua que é importante entender o que se costuma definir por multiletramentos, normalmente envolvendo o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação, os intitulados ‘novos letramentos’. Assim, para ela:

[...] o conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (ROJO, 2009, p.21).

Rojo (2009) tece comentários sobre a Pedagogia dos Multiletramentos discutindo acerca das mídias diversas e dos impactos que estes suportes digitais exercem sobre os estudantes. Para ela, há impregnada a ideia de que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí utiliza termos como ‘multiletramentos’, ‘multilinguagens’, ‘multiculturas’. Então, hoje os menores já crescem na ‘era digital’ e o manuseio e atrativo de aparelhos faz com que os educadores também se preocupem em agregar alguns recursos tecnológicos com a leitura do texto literário de modo que fique atrativo para estes. Assim, há necessidade em instituir as atividades de releitura e recriação literária envolvendo outros gêneros de modo que os estudantes possam de fato se apropriar das temáticas tratadas nas obras. Verifica-se que muitos discentes ainda apresentam dificuldade em analisar o texto literário de modo aprofundado, levando em consideração o contexto, os sentidos diversos, as relações intertextuais, os pressupostos, implícitos, enfim, as singularidades das obras literárias mencionadas por Maingueneau (2008) e outros teóricos que foram base para este estudo.

Pelo exposto, a sugestão de se trabalhar com contos, crônicas ou outros textos curtos é justamente, visando um nível de percepção mais apurado dos estudantes e a facilidade em discutir de modo aprofundado o texto na íntegra sem ser exaustivo. Percebendo as sutilezas presentes nas obras mais concisas, os estudantes não serão ludibriados facilmente diante de discursos alienantes propagados pelos meios de comunicação de massa ou de outras instâncias sociais. É importante estudar os gêneros literários não pela superfície e sim de forma plena. Então, para o nível de letramento mais elevado, pode-se iniciar com textos menores e analisá-lo considerando tanto as ideias explícitas como as implícitas, ou seja, as inferências que se pode fazer e conseqüentemente a ampliação de sentidos. Desse modo, o grande desafio tanto para o docente como para os estudantes no presente século é analisar o texto de forma aprofundada, levando em conta as peculiaridades da linguagem literária, bem como os sentidos que podem ser acrescentados a partir da relação autor-texto-leitor, o intertexto, interdiscurso, etc. Acerca disso, Cosson (2014) alerta que é preciso ter cuidado para o indivíduo não extrair só fragmentos e fazer comentários de parte das obras, desconsiderando o texto na íntegra e o contexto em que foi produzido. Então, nesse processo de letramento literário, não se pode incorrer nos mesmos erros presentes em alguns materiais didáticos que privilegiam partes, trechos e não os textos completos.

Interessante perceber que dentre as implicações do ato de ler por fragmentos, Cosson (2014) pontua que muitos utilizam partes de obras literárias como forma de retratar o modo como se apresentam na sociedade. Para isso, ele cita o exemplo de Góticos que fazem a leitura de textos românticos e ultrarromânticos no cemitério como um ato religioso, “uma fonte de ordenamento e sentido para viver” (COSSON, 2014, p. 23), muitas vezes, sem considerar o contexto no qual o conto, poema, etc., foi escrito. Ele alerta para que se tenha autonomia, principalmente jovens em formação, ou seja, que não ingressem no mundo da ficção e tentem reproduzir os moldes estabelecidos de uma época sem considerar e fazer a devida distinção entre a ficção e realidade. A capacidade de filtrar informações, relacionar com os fatos sem reproduzir desenfreadamente os discursos propagados nas obras, são aspectos importantes que fazem parte da ampliação do nível de letramento dos indivíduos. Por fim, para o autor mencionado, o letramento literário:

[...] é um processo dinâmico que envolve a apropriação que não é apenas de um texto, mas do modo singular de construir sentidos. Tal singularidade vem tanto de uma interação mediada pelo texto literário como do contexto/intertexto do qual emerge. O contexto além-do-texto, compreende as dimensões mais amplas da sociedade, da cultura e da história que influenciam no evento do letramento. O contexto ao redor do texto refere às condições imediatas que envolvem o processo da obra, as diferentes leituras do leitor enquanto indivíduo. O contexto como o texto está centrado nas características do texto em um evento de letramento, quer sejam gráficos, ilustrações, informações inferenciais que precisam ser processadas pelo leitor. Na verdade, é uma força libertária apropriar-se dos fenômenos literários independente dos suportes no qual esteja. A relação entre leitor, autor, texto e contexto, chamamos de círculos de leitura (COSSON, 2014, p.51/58).

Em resumo, a leitura do texto literário é, pois, fruto de um diálogo e esta interação entre os elementos citados do circuito da leitura é simultaneamente cognitivo e social. O primeiro, porque é realizado por um indivíduo que possui diversos saberes e o segundo, porque depende de condições que estão além do indivíduo, tanto no que se refere aos meios materiais quanto aos discursos que contribuem para a construção de sentidos em uma sociedade. Nessa perspectiva, os teóricos contemporâneos evidenciam que ler de modo contínuo diversas obras literárias constitui um processo relacional e dialógico necessário para a formação plena dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa, foi possível identificar lacunas no ensino básico que podem ser minimizadas se a leitura do texto literário não for inserida simplesmente, porque está prevista no currículo, vista como um conteúdo. Mas, disseminada como arte, integrada a outras áreas do conhecimento e pautada no estudo dos gêneros como pressupõem os Parâmetros Curriculares Nacionais. Sabe-se que há em algumas práticas, distorções e pouco entendimento de como inseri-las de modo não fragmentado, preservando as sutilezas do texto literário.

Não significa com o que foi exposto, que em alguns momentos não se deve focar no currículo, já que a exigência do sistema acaba por limitar e cercear a autonomia docente. Mas isso não significa que as práticas de leitura e releitura não possam ser ampliadas pelos professores mesmo que haja o engessamento e burocracia nos âmbitos: municipais, estaduais e federais de ensino. Deve-se se considerar a função social, o lado criativo, simbólico, enigmático, sugestivo, enfim, lúdico ao se instituir a leitura do texto literário que, inclusive ultrapasse os limites da sala de aula e das instituições de ensino para que o leitor tenha realmente uma maior percepção, o que contribui para os multiletramentos que obviamente não se limita a aquisição meramente do código escrito, mas da apropriação dos diversos signos, estando estes aglutinados aos diferentes campos do saber e não apenas a área de linguagens, à literatura ou semiótica.

Desse modo, uma das formas de atrair o discente a se interessar pela literatura, é não tornando estas práticas exaustivas ou utilizando os textos para análise linguística ou qualquer outro aspecto que retire do aluno o olhar para as peculiaridades da linguagem literária, da beleza que dela emerge nem do contexto no qual foi produzido. Isso faz com que muitas vezes, se propague erroneamente que os alunos não gostam ou têm aversão à literatura, pois com a verticalização do ensino, em muitas instituições, o programa curricular é tão rígido que muitos profissionais se sentem na obrigação de cumprir à risca as leituras impostas sem discutir outras que talvez os discentes tivessem maior apreço.

Constatou-se com esta experiência que os alunos não têm aversão ao texto literário, pois a forma de abordagem é que em geral influencia de modo positivo ou negativo o aluno se

interessar pela leitura. É como na publicidade, isto é, se a forma de propagar determinado serviço é feita de forma adequada, a tendência é que o público-alvo dê credibilidade à propaganda. Mas se por outro lado, houver a imagem negativa de determinado serviço, do mesmo modo, é mais fácil haver aversão ou a não relevância e em alguns momentos, for inserida por prazer ou ainda para reflexão independente de nota, ou seja, se não for uma obrigação sempre, a tendência é que haja maior fruição literária.

Lamentavelmente, ainda há professores sem autonomia ou zelo para analisar obras com os alunos. Muitas vezes, ao chegar em sala de aula, discute superficialmente um texto, normalmente deixando de frisar aspectos importantes. Isso contribui para desmotivar os estudantes, sendo perceptível a falta de planejamento em instituir determinadas leituras. Apesar disso, não se pode adotar uma postura ingênua e pressupor que a forma de abordagem, metodologia adotada ou ainda que somente os professores são responsáveis pelo nível de letramento pouco elevado dos estudantes brasileiros. Nem ainda que ao propor determinadas práticas de leitura e análise literária, que os alunos estarão sempre motivados a desenvolvê-las. Mas isso não justifica que o profissional também só trabalhe com recortes, analisando-os, porque se encontra no material didático sem ao menos preocupar-se em inserir leituras e outros materiais complementares, discuti-las em sala de aula ou ainda não traçar estratégias adequadas para cada turma.

A partir desta visão, ultrapassar os limites da sala de aula e envolver tanto alunos como outros professores em práticas de leitura, torna-se menos difícil. É árdua a tarefa de mostrar a importância de ser um leitor de obras literárias quando se tem uma gama de livros de autoajuda, religiosos, científicos, filosóficos, etc., que aparentemente são melhores ou porque confere *status* ou ainda pelo modismo. Assim, urge que a leitura do texto literário seja realizada no ambiente escolar diariamente e não apenas por profissionais que trabalham com literatura. É preciso que todos que estão envolvidos neste processo, desde o bibliotecário até o assistente de aluno, gestores, coordenadores, professores e alunos possam valorizar as obras literárias sejam elas nacionais ou estrangeiras. O importante é saber distinguir o que é literário de fato e isso só é possível quando já se experienciou ler os mais diversos gêneros e analisa-los sob muitos ângulos.

Sem o hábito da leitura não apenas mercadológica, mas de boas obras indispensáveis à formação humana, torna-se mais complexo separar o joio do trigo, ou seja, se o discente

não tiver acostumado com as peculiaridades de boas obras literárias, sejam nacionais ou estrangeiras de qualidade, ele não desenvolve o senso crítico necessário para distinguir o que é dispensável e o que é vital para a ampliação do nível de letramento. Ao inserir a leitura do conto e idealizar oficinas intersemióticas, houve o intuito não somente de fazer uma leitura breve, com análise da superfície textual e depois já ler outro texto seguindo a mesma dinâmica. Ao contrário, buscou-se mostrar ao aluno que é possível encontrar textos literários contemporâneos que sejam tão ou mais envolventes que as obras intituladas como literárias e que muitas vezes não apresentam as sutilezas de autênticos literatos, ficcionistas, dramaturgos, poetas, contistas nacionais e internacionais.

Em geral, os discentes perceberam estas sutilezas no conto estudado, passando a se interessar por outros textos do mesmo autor que nem é tão conhecido como escritores clássicos da literatura brasileira. Assim, desde o primeiro momento que se pensou em analisar o conto adotando uma perspectiva intersemióticas e social, não se idealizou apenas uma titulação, mas ainda que pouco, contribuir para que os alunos tivessem maior apreço pela literatura a partir de reflexões dinâmicas e que aguçasse a criatividade deles. Isso conseqüentemente pode fazê-los se interessar cada vez mais pela leitura e interagir de modo mais ativo socialmente, apresentando argumentos consistentes, repertório linguístico e cultural adequado que atendam às exigências sociais e desse modo, estes sujeitos não concluem o ensino básico sendo analfabetos funcionais ou apresentado grau de letramento baixo, já que o contato com a literatura ajuda a minimizar tais problemas.

É óbvio que todas as mudanças idealizadas não irão acontecer em uma piscar de olhos, da noite para o dia ou ainda com os alunos sendo voluntários em uma pesquisa de mestrado. Mas, a mudança em prol dos multiletramentos, apreço à literatura e a conseqüente melhoria na educação brasileira, inicia-se com a vontade, depois com a pesquisa e em seguida com a ação. Sem estes três requisitos, as atividades de releitura do texto literário seriam só estratégias de ensino, mas com o embasamento teórico de qualidade, certamente constitui o progresso no ensino fundamental, médio e seguramente no ensino superior, o que corrobora para autonomia dos sujeitos em várias áreas do conhecimento, fundamental para a formação dos sujeitos no século XXI.

REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Tradução: Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro – Campinas: Papyrus, 1993.

BANDEIRA, Manuel. O Bicho. In: **Antologia Poética**, Editora Nova Fronteira - Rio de Janeiro, 2001, pág. 221. Poema publicado em 1947.

BARBA, Eugenio. **Origens de um diretor**. São Paulo, Perspectiva, 2010.

BAKHTIN, M. **Dialogismo e polifonia**. Beth Brait (org.) – 1. Ed. 1 reimpressão – São Paulo: Contexto, 2012.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. 15 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006

BARTHES, **Roland Barthes par Roland Barthes**. Paris. Seuil.1975.

_____, Roland. **Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França**. Trad. Leyla Perrone _ Moisés. São Paulo: Cultrix. Pronunciada em 7 de jan./1977. 14. edição, 2001.

_____, R.A. **A retórica da imagem**. In: obvio e obtuso. RJ: Nova Fronteira, 1990, (p.27-43)

_____, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____, Roland. **Le plaisir du texte**. Paris. Seuil.1973.

BITTENCOURT, Gilda Neves da Silva. **O conto sul-rio-grandense: tradição e modernidade**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

BOSI, Alfredo. (Org.). **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1994.

BRECHT, B. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CAMPOS, Haroldo. **Metalinguagem**. Rio de Janeiro: Cultrix: 1967.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. vol. 1. 7ª ed. Belo Horizonte, Editora Itatiaia, 1993.

CARDOSO, Joel. **Cinema e Literatura: contrapontos intersemióticos**. Revista Literatura em debate, v.5, n.8, p. 1 a 15, jan-jul, 2011.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. **A adaptação literária para crianças e jovens: Robinson Crusóé no Brasil**. Tese de doutorado. Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

CORTÁZAR, Julio. **Alguns aspectos do conto**. In: Valise de Cronópio. 2 ed. SP: Perspectiva, 1993. p. p.154 – 178.

_____, Julio. **Poe: o poeta, o narrador e o crítico**. In: Valise de Cronópio . São Paulo: Perspectiva, 1993, p.

- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. SP: contexto, 2014.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. **In: Capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Ana Lúcia Oliveira, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DIONISIO, A. P e VASCONCELOS, L. J. **Múltiplas linguagens para o ensino médio/** Clécio Bunzen, Márcia Mendonça (org.) SP: Parábola editorial, 2013.
- DERRIDA, Jacques. **Posições**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DISCINI, Norma. HQ e poema: diálogo entre textos. **In: Semiótica: objetos e práticas**.
- EISNER, Will. **Narrativas gráficas**. Tradução de: Leandro Luigi Del Manto. São Paulo: Dervir, 2005.
- _____, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. Tradução de: Luiz Borges e Alexandre Boige. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- EPSTEIN, Jason. **O Negócio do Livro: passado, presente e futuro do mercado editorial**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2002. 170 p.
- FERNANDES, Sílvia. **Teatralidades contemporâneas**. São Paulo, Perspectiva: APESP, 2010.
- FLORY, Suely F.V. **Narrativas ficcionais: Da literatura às mídias audiovisuais**. SP: Arte e Ciência, 2005.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: histórias da violência nas prisões**. Trad. Raquel Ramalho, Petrópolis: vozes, 1997.
- _____, Michel. **A ordem do discurso**. 15ª Edição. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- FREIRE, Anderson (Compositor). **Sou Humano**. Intérprete: Bruna Karla. Música Lançada em 2010. Produzido por Emerson Pinheiro. Álbum Advogado Fiel.
- FREIRE, Marcelino. **Contos Negreiros**. Editora Record - Rio de Janeiro – 2005.
- GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- HOHLFELDT, A. Carlos. **Conto brasileiro contemporâneo**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1981.
- HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da Adaptação**. Trad. André Cechinel. Florianópolis, Ed. UFCS, 2011
- _____, A. Carlos. **Conto brasileiro contemporâneo**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1981.
- LEMINSKI, Paulo. **Ensaio e anseios críticos**. PR: 1997, p. 18.
- LIMA, Hermann. Evolução do conto. **In: COUTINHO, Afrânio. (Org.). A literatura no Brasil: relações e perspectivas**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Niterói: UFF – Universidade Federal Fluminense, 1986. v. 6. p. 45-63.

- LOPES, Carlos Ivã & HERNANDES, Nilton (org.). 2.ed São Paulo: Contexto, 2013. 286 p.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. Tradução Sírio Possenti – 2 ed. – SP: Contexto, 2012.
- _____, Dominique. **Gênese dos discursos**. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARIA, Luzia de. **O que é conto**. São Paulo: Brasiliense, 2004. - - (Coleção primeiros passos 135) 1ª reimpr. 4 ed. de 1992.
- MASSAUD, M. **A criação literária: prosa 1**. 20 ed. São Paulo: Culturix, 2006.
- METZ, Christian et all. **A análise das imagens**. Trad. Luis Costa Lima e Priscila Viana de Siqueira. Petrópolis, vazes, 1974, 150p.
- MOREIRA, Lúcia Correia M. de Miranda. Narrativas literárias e narrativas audiovisuais. IN: (org.) **Narrativas ficcionais: da literatura às mídias audiovisuais**. São Paulo: Arte e Ciência, 2005, 176 p
- MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutemberg**. São Paulo: Editora Nacional, 1972.
- NERY, Silvana M.S e CAMOCARDI, Elêusis M. Do conto ao filme – adaptações para as mídias televisivas e cinematográficas. In: **Narrativas Ficcionalis: da literatura às mídias audiovisuais**. Suely Fadul Villibor Flory (org). São Paulo: Arte & Ciência, 2005.
- NOVA, Vera C. O assassinato da magia. In: **Estação imagens: desafios**. VAZ, Paulo Bernardo & NOVA, Vera Casa (org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. 214 p.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: língua portuguesa. **Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos)**. – Brasília, 1998. 144p.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo, Perspectiva, 1999.
- PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1977, p.272.
- PLAZA, Júlio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010. 217 p.
- _____, Júlio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- PINTO, José Milton. **As marcas linguísticas da enunciação**: esboço de uma gramática enunciativa do Português. Rio de Janeiro: Numen Ed, 1994.
- POE, Edgar Allan Primeira resenha de Edgar Allan Poe sobre Twice - Told Tales, de Nathanael Hawthorne. In: KIEFER, Charles. **A poética do conto**. Porto Alegre: Nova Prova, 2004 a, p.185-187.
- _____, Edgar Allan Segunda resenha de Edgar Allan Poe sobre Twice - Told Tales , de Nathanael Hawthorne. In: KIEFER, Charles. **A poética do conto**. Porto Alegre: Nova Prova, 2004 b, p.189-199.

_____, Edgar Allan. A filosofia da composição. In: **Ficção completa, poesia & ensaios** Org. e trad.: Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2001, p. 911-920.

_____, Edgar Allan. Eleonora. In: **Histórias extraordinárias**. Trad. J. Teixeira de Aguiar. [S.I.]: Editora América do Sul, 1988. p. 91-96

_____, Edgar Allan. **Poemas e Ensaios**. (Trad. Oscar Mendes e Milton Amado). São Paulo: Globo, 1999. 4. ed. Revista, 2009.

ROCHA, R. Neto. **Inácio da Diná**. In: **Novos ficcionistas pernambucanos**: Recife, FUNDARPE, 1992.

_____. **Blog de poemas, romances e contos**. Disponível em: http://palavrarocha.blogspot.com.br/2008_02_01_archive.html

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: parábola editorial, 2009

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p. (Estratégias de ensino)

SANTAELLA, Lucia & NOTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. 3 ed. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. 1 ed. Editora Brasiliense, 2005

SANTOS, Jorge Fernando. Teatro e cinema In: **Como escrever**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2003.

SANTOS, Osmar Moreira dos. **Um Oswald de bolso: Crítica cultural ao alcance de todos**. Salvador: Quarteto Editora, 2010.

STEEN, E. Van. **Entrevista com a escritora**. Disponível em: <http://diariocatarinense.clicrbs.com.br/sc/variedades/noticia/2014/05/para-edla-van-steen-falta-as-editoras-o-prazer-da-descoberta-4492271.html>. Acesso em 30/10/2014.

TELLES, Fagundes L. **Contos brasileiros contemporâneos**. São Paulo, Moderna, 1994.

WELLEK, René & WARREN, Austin. **Teoria da Literatura e Metodologia dos Estudos Literários**. São Paulo, Martins Fontes, 2003 (tradução: Luis Carlos Borges)

UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. São Paulo, Perspectiva, 2005. Revista crítica cultural. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/critica-cultural/0202/05.htm>. Acesso em 18/04/2015

Valise e Cronópio (significado). Disponível em: <http://ozlopesjr.blogspot.com.br/2008/08/o-que-e-um-cronopio.html>. Acesso em 30/03/2015.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2008.

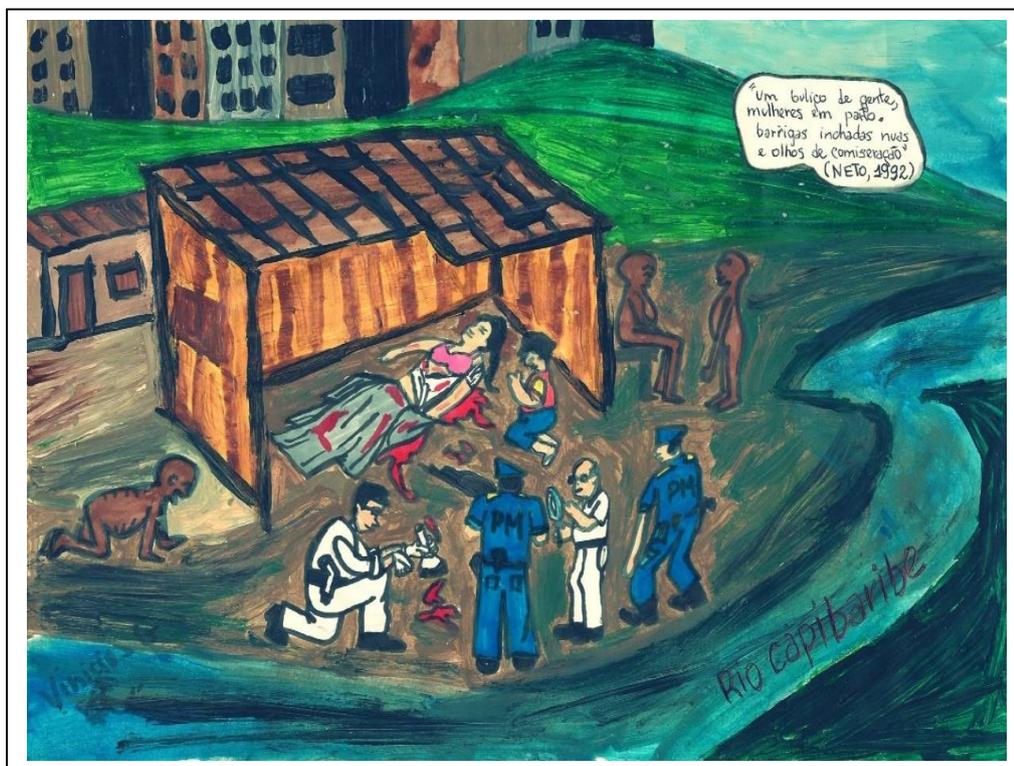
ANEXO

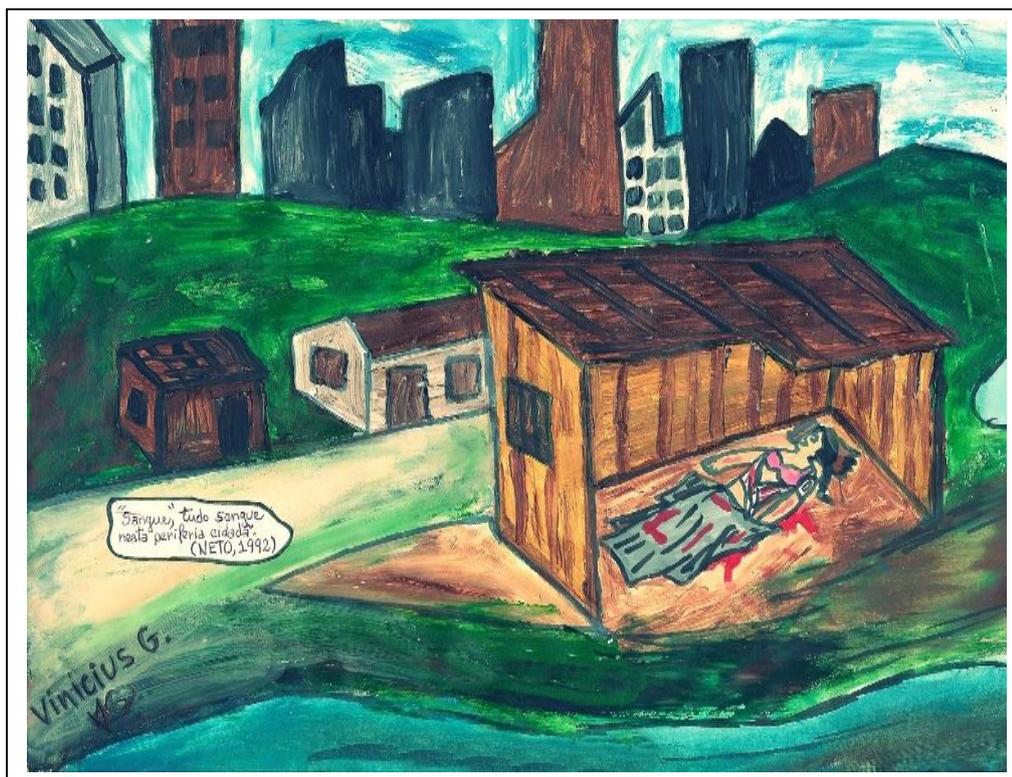
SEQUÊNCIA IMAGÉTICA EM FORMATO DE QUADROS

Quadro 1 – estupro e morte da personagem Diná



Quadro 2 – representação do cenário descrito no conto



Quadro 3 – representação da morte de Diná**Quadro 4:** Assistência do Estado aos menores sem família ou tutor

Quadro 5: Contato de Inácio com menores infratores



Quadro 6: Envolvimento de Inácio na Criminalidade



Quadro 7 – Inácio sendo baleado por policial



Quadro 8 – morte de Inácio e encontro com Diná



CONTO “INÁCIO DE DINÁ” DE RAFAEL ROCHA NETO (PERNAMBUCANO)

1. Uma casa (?) de madeira, caindo aos pedaços em alguma das margens do Capibaribe. Numa das margens? Coisa de grande monta escrever assim. Talvez alguma área de lama em algum braço morto do rio. Um pedaço de mangue ainda não aterrado em nome do progresso. E do progresso, nestes espaços, para que falar? O mau cheiro das águas parecia vasculhar o perfil do casebre e dos outros casebres alinhados em torno. Qualquer olhar que se norteara pelo espaço afora, conseguiria ver ao longe os grandes edifícios quase envoltos pela penumbra do entardecer.

2. Um bulício de gente. Ordens. Militares fardados. Mulheres. Umas em pranto. Outras falando por falar. Homens maltrapilhos, descalços. Crianças de barrigas inchadas, nuas, magras. Na realidade, tudo em olhos de espanto. Olhos de comisseração. Olhos de fome e por que não dizer, olhos de miséria e olhos de desconfiança? Policiais militares. Policiais civis. Homens de branco saindo do casebre. Um corpo envolto num lençol sujo. Um rosto de menina. Olhos arregalados injetados de sangue.

3. E sangue. Tudo sangue nessa periferia cidadã. E o rio sujo. O braço morto do rio apresentando o trágico: a vida zumbi de homens e mulheres e meninos e meninas. Contraste com o fumo Hollywood, Carlton em mistura com o fumo barato e as cachimbadas dos velhos mais distantes catando coisas invisíveis na lama marginal.

4. E aos olhos de Inácio, o corpo ensanguentado de Diná envolto no lençol sujo. Os cabelos de Diná: as tranças caídas e balançando-se ao vento. E aos olhos de Inácio, as imagens do homem: nu e bestificado em cima do corpo da irmã, **subindo e descendo, subindo e descendo**, fazendo o sangue escorrer no chão de lama. **Subindo e descendo**, sem ligar aos gritos, sem ligar aos movimentos ásperos de fuga do pequeno corpo de treze anos.

5. E aos olhos de Inácio, o olhar do homem. A faca nas mãos, gestos rápidos de fuga, vestindo-se, ameaçando-o, batendo-lhe furioso no rosto com a palma da mão direita, suada, sangrando de alguma mordida da Diná. Diná se escondendo como um pequeno animal assustado. Um cãozinho que houvesse sofrido uma grande surra e depois, o grito, o pulo sobre o homem, a mordida na garganta e Inácio vendo a faca, subindo e descendo, subindo e descendo, subindo e descendo e o corpo da menina no mole, mole, caindo sobre a lama.

6. Que fazer com o garoto? Levá-lo. Para onde? Nada de perguntas idiotas. O menino não tem ninguém por ele. É órfão. É menor. Para a Fundação? Não. Juizado primeiro. Vamos ver se ele nos diz alguma coisa.

7. Dizer o quê? Não conhecia o homem. Se era dali do meio deles? Não. Nunca o tinha visto. Você está mentindo garoto. Não, não senhor, nunca vi ele. Primeira vez hoje. Nunca o vi. Nunca vi ele.

8. Você vai para a escola, falou a mulher toda cheirosa de perfume. Você vai aprender a ler, escrever, trabalhar. Vai ser um homem. Vai esquecer tudo isso. Aprenderá tudo na escola.

9. A escola? Que seria aquela escola para os seus onze anos? Muitos meninos. Meninos maus. Meninos tristes. O Carola, que fumava cigarros cheirosos encarapitado num imenso pé de jaca? O Bonifácio, que metera um canivete na bunda do vigilante? O Enildo, que dormia na cama de todo o mundo e tinha jeito de menina? O Esperidião, muito alto escuro como carvão e de quem todos tinham medo e diziam que já despachara dois caras da polícia lá pelas bandas de Afogados?

10. A escola? Ele não podia esquecer a escola. A mulher cheirosa de perfume ele lembrava pouco. Só a vira uma vez. Mas, a escola lhe ensinara muita coisa. Ensinara andar macio. Ensinara a fumar aqueles cigarros cheirosos. Ensinara a usar um canivete. E o Bonifácio, o melhor dos professores. Aprendera com ele a lidar com as ruas da cidade, com os edifícios, com as pontes, com os homens, com os soldados, com as mulheres, com os carros...

11. E com o rio?

12. O rio não. Do rio ele tinha medo. O rio lembrava-lhe Diná. O sangue de Diná na lama. O rio lembrava-lhe a morte. Ele não sabia fazer nada contra o rio. Lidar com homens e mulheres, com os tiras, era muito fácil. Uma vez, um policial civil quase o prendera. Usou de todas as artimanhas, sabedorias do mestre Bonifácio, deu-lhe a metade do apurado de um roubo recente e ficou livre. Os homens, são fáceis. As mulheres, são fáceis. Mas, o rio não é fácil. Nem o rio, nem aquele tiro, nem o medo de morrer.

13. Correu pelo calçadão da Rua da Aurora. Ouvia atrás de si as fortes pisadas dos policiais e gritos de raiva. Uma sirene aberta fez doer os seus ouvidos. O sangue molhava sua camisa e pingava sobre o calçadão. Se fosse só os homens. Mas, agora era tudo. Os edifícios pareciam rir dentro da noite. As ruas metiam-lhe medo. Pareciam cheias de fantasmas. Como se estivesse com pena dele a noite escondeu a lua por trás de uma nuvem. Tinha de se esconder logo. Não aguentava mais. Com um salto felino, jogou-se nas águas escuras. O corpo caiu na lama. Arrastou-se sofregamente o conseguiu se esconder embaixo da ponte de ferro, deitando o corpo cansado num dos vãos abertos entre duas colunas.

14. Dormiu e sonhou com Diná. Sonhou com Diná e com a cidade. Os edifícios voando sobre sua cabeça, transformando-se em imagens de demônios. Sonhou com Diná e com o rio. A maré baixa. A maré alta. A maré subindo e nunca descendo. Subindo e nunca descendo. A água tocando-lhe os pés descalços. O frio. O frio. O frio...

15. Com o corpo meio ruído pelos siris ou caranguejos, num dos vãos abertos entre duas colunas, em baixo da Ponte da Boa Vista, com uma bala no peito e um sorriso nos lábios, foi encontrado morto às onze horas do dia seguinte, o corpo de Inácio da Diná.